

Studenten met Career Skills voorbereid op de transitie naar de arbeidsmarkt?

Een onderzoek naar de relatie tussen loopbaanondersteuning vanuit de universiteit op de gepercipieerde inzetbaarheid onder masterstudenten en in hoeverre deze relatie wordt verklaard door reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties.

Universiteit Utrecht

Master Strategisch Human Resource Management

Marlinda Zijderveld - 4100581

Juli 2018



Universiteit Utrecht

Eerste lezer	Dr. Jasmijn van Harten
Tweede lezer	Dr. Carina Schott
Onderzoeksorganisatie	Utrechtse School voor Bestuurs- en Organizationalwetenschap (USBO)
Begeleider intern	Career Services, Universiteit Utrecht
	Janine de Schutter MSc

Voorwoord

Het afstudeeronderzoek is nu klaar en hiermee is de master Strategisch Human Resource Management afgerond. Na mijn bachelor Arbeids- en organisatiepsychologie ben ik de masteropleiding gaan volgen aan de USBO en daar heb ik geen moment spijt van gehad. De werkgroepen waren kleinschalig en interactief. Samen leerde wij hoe organisaties HR-doelen in lijn te zetten met de organisatiestrategie. Ook is tijdens de werkgroepen mijn interesse gewekt voor het onderzoek naar duurzame inzetbaarheid en in mijn scriptie heb ik mij verder verdiept in de inzetbaarheid van jonge toekomstige werknemers.

Mijn onderzoek gaat over de verwachte baankansen onder masterstudenten nadat ze zijn afgestudeerd. In de beginfase van het afstudeertraject streefde ik naar een onderzoek dat ook uitvoerbaar bleef in een half jaar. Dat betekent dat ik knopen moest doorhakken. In het begin was een hoeveelheid aan plannen nog een grote uitdaging en toen heb ik geleerd om beslissingen te nemen. Sommige beslissingen hadden wellicht beter kunnen uitpakken, maar zolang ik vooral de goede keuzes maakte, boekte ik vooruitgang in het proces.

Dan rest mij nog om enkele personen te noemen die mij geholpen hebben bij het afstuderen. Allereerst wil ik mijn begeleider en tweede lezer bedanken voor hun ondersteuning in meerdere opzichten. Jasmijn van Harten, bedankt voor je aandacht. Hierdoor heb ik meer focus gekregen en door je handreikingen in de opstartfase, kreeg ik vertrouwen in een relevant onderzoek. Daarnaast heb je mij ook inhoudelijk kritisch gehouden door geregeld de 'is-dat-zo-vraag' te stellen. Mijn tweede beoordelaar, Carina Schott, wil ik bedanken voor de gedetailleerde feedback op mijn onderzoeksverslag. Hierdoor kon ik het onderzoek meer aanscherpen.

Daarnaast wil ik meerdere personen van de afdeling Career Services bedanken. Ik heb het geluk gehad om mijn afstudeeronderzoek voor jullie te schrijven en ik kan deze afstudeerplek zeker aanbevelen (mocht er een nieuwe afstudeerstudent komen, staan in dit verslag in ieder geval al suggesties voor vervolgonderzoek). Speciaal wil ik Janine de Schutter bedanken voor de begeleiding en het doorlezen van mijn scriptie. Je wist mij ook altijd met de juiste personen in contact te brengen. Ook wil ik Arjen van Vliet bedanken omdat je mijn afstudeerthema als een mooie kans zag voor Career Services. Daarnaast heb ik genoten van je enthousiasme en je oprechte betrokkenheid. Ook Louisa, Sjoer, Simone, Francesca en Aron, bedank ik voor het verspreiden van mijn vragenlijsten. Jullie zijn een belangrijke schakel geweest.

Tot slot bedank ik mijn ouders, huisgenoten, vriendinnen. Jullie waren er voor mij en zorgden altijd voor de nodige afleiding in het afgelopen half jaar. Christine, je hebt veel tijd met mij doorgebracht in de universiteitsbibliotheek en stukken voorzien van feedback. Bedankt hiervoor. *And last but not least*, lieve Arnoud, ik waardeer hoe je altijd zo hebt meegeleefd.

Met het afronden van deze scriptie bereik ik een nieuwe mijlpaal. Ik kijk uit naar een lange zomer en daarna een nieuwe stap: de arbeidsmarkt op!

Marlinda Zijderveld

Utrecht

27-6-2018

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over de verwachte baanmogelijkheden onder studenten in de laatste fase van hun opleiding en is uitgevoerd door een survey-onderzoek onder studenten (N = 323) van de faculteiten Bètawetenschappen, Geesteswetenschappen en Recht, Economie en Bestuur & Organisatie van de Universiteit Utrecht.

Studenten kunnen in de transitie van studie naar werk, door een gebrek aan werkervaring en netwerken, problemen ervaren in de voorbereiding op de arbeidsmarkt (Koen, Klehe & Van Vianen, 2012). Daarnaast blijkt de mate waarin studenten zichzelf inzetbaar beschouwen te verschillen (Tomlinson, 2012). Om studenten het hoofd te bieden heeft de Universiteit Utrecht beleid opgesteld om studenten te ondersteunen in de voorbereiding op de arbeidsmarkt.

Volgens Holmes (2013) berust de inzetbaarheid van studenten op enerzijds het menselijk kapitaal, de persoonlijke vaardigheden en kennis, en het sociaal kapitaal, dat is het netwerk van de student. Anderzijds wordt inzetbaarheid beschouwd als een proces. Wanneer de inzetbaarheid van de student als een proces wordt beschouwd, wordt verondersteld dat tijdens de transitie zelfsturing bijdraagt aan de baanmogelijkheden. Om deze baanmogelijkheden te creëren en te identificeren zijn loopbaancompetenties nodig (Direnzo & Greenhaus, 2011). Er wordt onderzocht of studenten door loopbaanondersteuning vanuit de universiteit meer baanmogelijkheden gaan inzien. Daarnaast wordt onderzocht in hoeverre de ontwikkeling van loopbaancompetenties door loopbaanondersteuning een verklaring is voor de relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

'In hoeverre draagt loopbaanondersteuning vanuit de universiteit bij aan de gepercipieerde inzetbaarheid onder masterstudenten en in hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties?'

Inzetbaarheid wordt subjectief benaderd als *een ingeschatte mogelijkheid om de gewenste baan te kunnen verkrijgen na afstuderen*. De mogelijkheid dat studenten een baan kunnen vinden, wordt in lijn met Rothwell et al. (2008) onderzocht aan de hand van de interne factoren in het vinden van een baan (bijv. kennis en vaardigheden) en externe factoren (bijv. de vraag op de arbeidsmarkt). Aanvullend zijn persoonlijke en contextfactoren betrokken om inzicht te krijgen wat de relatieve rol is van loopbaanondersteuning op loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid.

Zoals verwacht hangen de reflectieve en communicatieve loopbaancompetenties positief samen met de gepercipieerde inzetbaarheid. Gedragsmatige loopbaancompetenties hingen echter niet samen met de gepercipieerde inzetbaarheid. Bovendien toonden de resultaten aan dat ervaren loopbaanondersteuning vanuit de universiteit in relatie stond met de gepercipieerde inzetbaarheid door de ontwikkeling van communicatieve loopbaancompetenties. Dit betekent dat loopbaanondersteuning vanuit de universiteit een rol speelt in het ontwikkelen van vaardigheden om een netwerk te creëren en een beroep te doen op het eigen netwerk. In verband hiermee zagen de studenten van de universiteit hun baanmogelijkheden positiever in. Naast de bovengenoemde relaties bleken ook persoonlijke achtergrondkenmerken en de afstudeerrichting van de studenten van belang is voor de mate waarin studenten baanmogelijkheden inzien. Hieruit bleek dat de gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten bestaat uit zowel zogenoemde beïnvloedbare factoren en structurele factoren (Wittekind et al., 2010; Forrier et al., 2015).

Het onderzoek heeft meerdere beperkingen omdat er geen onderscheid is gevonden tussen de dimensies van Rothwell et al. (2008) die de gepercipieerde interne inzetbaarheid en gepercipieerde externe inzetbaarheid benaderen. In vervolgonderzoek wordt aangeraden de betrouwbaarheid van de schalen te verbeteren. Omdat dit onderzoek cross-sectioneel is uitgevoerd kunnen geen oorzaak-gevolg relaties worden vastgesteld. Longitudinaal is nodig te inzicht te verkrijgen in de relatie tussen het inzien van loopbaanmogelijkheden en de mate waarin loopbaanondersteuning wordt ervaren.

Inhoud

Voorwoord	4
Samenvatting	5
1. Inleiding.....	9
1.1. Aanleiding	9
1.2. Doel- en vraagstelling.....	11
1.3. Relevantie	12
1.4. Organisatiebeschrijving.....	14
1.5. Leeswijzer.....	14
2. Theoretisch kader	15
2.1. Onderzoek naar inzetbaarheid.....	15
2.2. Gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten.....	15
2.3. Voorspellers van de gepercipieerde inzetbaarheid	16
2.4. Loopbaanondersteuning vanuit de universiteit	18
2.5. Loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid	18
2.7. Loopbaanondersteuning in relatie tot loopbaancompetenties	19
2.8. De mediatie van loopbaancompetenties	21
2.9. De arbeidsmarktcontext	22
2.10. Resumé	22
3. Methode.....	23
3.1. Onderzoekspopulatie en respondenten	23
3.2. Design en Procedure	23
3.3. Respons en representativiteit	24
3.4. Kenmerken van de respondenten.....	25
3.5. Meetinstrumenten.....	27
3.6. Data-inspectie	30
3.7. Betrouwbaarheid en validiteit	31
3.8. Statistische analyse	35
4. Resultaten	36
4.1. Beschrijvende statistieken	36
4.2. Verschillen in gemiddelde scores tussen faculteiten	37
4.3. Correlaties tussen onderzoeksvariabelen	40
4.4. Testen van de hypothesen	42
4.5. Aanvullende testen	47
4.6. Definitief model	48

5. Conclusie.....	49
5.1. Beantwoording van de hoofdvraag.....	49
5.2. Beperkingen van het huidige onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek	51
5.3. Theoretische inzichten	52
5.4. Praktische implicaties en aanbevelingen	52
Literatuur.....	53
Bijlagen	58
Bijlage 1 Organisatiestructuur Career Services UU	59
Bijlage 2 Definitieve Vragenlijst.....	60
Bijlage 3 Overzicht originele schalen en aangepaste schalen	64
Bijlage 4 Factoranalyses (PCA) van meetschalen	66

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

De transitie naar de arbeidsmarkt is een belangrijke fase voor studenten in de afronding van hun academische opleiding. Echter door een gebrek aan werkervaring en netwerken, ondervinden afgestudeerden vaak problemen met het intreden op de arbeidsmarkt (Koen, Klehe & Van Vianen, 2012). Hoewel studenten zich hierop voorbereiden kan onzekerheid over de transitie naar de arbeidsmarkt een negatieve invloed hebben op de voorbereidingen (Klehe, Zikic, Van Vianen, Koen & Buyken, 2012). Een beperkte voorbereiding voorafgaand aan de transitie, is voor studenten nadelig omdat voorbereiding aan de baantransities juist bijdraagt aan de baankwaliteit en de baantevredenheid (Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta, 2010).

Mogelijk kan loopbaanondersteuning vanuit de universiteit bijdragen aan een succesvolle transitie vanuit de academische setting naar de arbeidsmarkt. Trainingen en andere activiteiten voor studenten blijken over het algemeen van belang te zijn voor het verdere loopbaansucces onder studenten. Investerings in de loopbaan van studenten draagt bijvoorbeeld bij aan meer baantevredenheid nadat de studenten aan het werk zijn gegaan (Koen et al., 2012). Zo blijkt ook uit onderzoek dat trainingen, gericht op de transitie naar de arbeidsmarkt, ervoor zorgen dat studenten zich voorbereiden op loopbaan-gerelateerde uitdagingen (Koen et al., 2012). In de praktijk bieden hogescholen en universiteiten ondersteunende loopbaanactiviteiten aan gericht op de voorbereiding van studenten op de arbeidsmarkt (Tomlinson, 2012). Specifiek bieden de zogenoemde *Career Services* ondersteuning aan studenten in het ontwikkelen van hun eigen loopbaan door connecties te maken met stage-instellingen, maar ook door het aanbieden van trainingen, workshops en individuele coaching (Dey & Cruzvergara, 2014).

Op de universiteit worden studenten academisch opgeleid om straks met hun kennis en ervaring intrede te doen op de arbeidsmarkt. Echter een diploma van de universiteit is geen garantie op loopbaansucces in de toekomst van de studenten die afstuderen (Hesketh, 2000; Eby, Butts & Lockwood, 2003). Tomlinson (2007) onderzocht de inzetbaarheid onder studenten en de rol van investeringen in de bredere inzetbaarheid van het hoger onderwijs. Studenten vonden dat ze zich met een diploma te weinig konden onderscheiden en hadden behoefte aan het ontwikkelen van een bredere inzetbaarheid. Om het hoofd te bieden aan deze behoefte, kunnen universiteiten bijvoorbeeld *Career Services* inzetten voor loopbaanondersteuning. Het voorbereiden van studenten op de arbeidsmarkt wordt in onderhavig onderzoek beschouwd als een taak die universiteiten op zich nemen en wordt aangeduid met loopbaanondersteuning.

Meer onderzoek is nodig naar de loopbaanontwikkeling van de jonge generatie werknemers omdat ze een kwetsbare positie hebben op de arbeidsmarkt. Zo hebben de studenten te maken met toegenomen concurrentie op de arbeidsmarkt (Helyer & Lee, 2014) en daarnaast zijn loopbanen dynamischer omdat ze meer flexibelere arbeidscontracten hebben in vergelijking met oudere werknemers (CBS, 2018). Afgestudeerde studenten die nu de arbeidsmarkt betreden, worden in vergelijking met eerdere generaties ook meer geconfronteerd met veranderde organisatiestructuren (Brevis-Landsberg, 2012). Waar vroeger de loopbaan werd gekenmerkt door het opleidingsniveau en waarin de ontwikkelingsmogelijkheden afhingen van de werkgever, wordt tegenwoordig een loopbaan bij één werkgever niet meer als norm gezien (Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006). Studenten in de laatste fase van de opleiding bereiden zich voor op een dynamische arbeidsmarkt waarin individuele loopbanen zijn veranderd ten gevolge van de moderne socio-economische omgeving (De Vos, Dewettinck & Buyens, 2009). Hierdoor is een loopbaan ontstaan met minder grenzen tussen beroepen, organisaties en afdelingen (DeFillippi & Arthur, 1994; Thijssen, van der Heijden & Rocco, 2008). Het is daarom van belang dat werknemers inzetbaar blijven en zich kunnen aanpassen aan de veranderingen binnen organisaties en dit vraagt bovendien om verantwoordelijkheid over de eigen loopbaan (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006; Van Dam, van der Heijden & Schyns, 2006).

Van studenten wordt dus verlangd dat ze verantwoordelijk zijn over de eigen loopbaan en mobiel zijn. Echter, onderzoek wijst uit dat de mate waarin studenten in staat zijn sturing te geven aan de loopbaan verschilt (Tomlinson, 2007). Omdat de studentenpopulatie wordt voorbereid op een arbeidsmarkt waarin nieuwe eisen worden gesteld aan de werknemers en de mate waarin studenten hiervoor zijn voorbereid verschilt, is het van belang onderzoek te doen naar de invloed die universiteiten mogelijk hebben door loopbaanondersteuning. Zo zouden studenten mogelijk door loopbaanondersteuning meer in staat zijn sturing te geven aan eigen loopbaan.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder studenten in de laatste fase van hun masteropleiding aan de Universiteit Utrecht. De Universiteit Utrecht stelt beleid op om eigen studenten te begeleiden in de transitie naar de arbeidsmarkt en ondersteunt dit door middel van *Career Services*. Tijdens de opening van het academisch jaar 2015 van de Universiteit Utrecht, onderstreepte voormalig minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de verantwoordelijkheid van de Universiteit Utrecht in het voorbereiden van studenten op de arbeidsmarkt. Bussemaker (2015) zei in haar opening: 'Ik zie de universiteit als een zelfstandige plek die je voorbereidt op het leven en werken na de opleiding. De nieuwe *Career Services* van de Universiteit Utrecht laat zien hoe serieus u die opdracht neemt'. In de praktijk biedt iedere faculteit van de Universiteit Utrecht activiteiten aan die gericht zijn op de professionele vaardigheden en loopbaanvaardigheden van de studenten. Dit beleid heeft als doel bij te dragen aan de mate waarin studenten sturing kunnen geven aan hun eigen loopbaan tijdens de transitie naar de arbeidsmarkt. Het is daarom van belang meer inzicht te krijgen in hoe de loopbaanondersteuning bijdraagt aan de loopbaanontwikkeling van studenten voordat ze de transitie maken naar de arbeidsmarkt.

Door sturing te geven aan eigen loopbaan kan een individu baanmogelijkheden creëren (Wendlandt & Rochlen, 2008). Als studenten een inschatting maken over de mogelijkheid om een baan te verkrijgen, verwijst dit naar de gepercipieerde inzetbaarheid van studenten. In dit onderzoek wordt gepercipieerde inzetbaarheid gedefinieerd als een individuele inschatting over de mogelijkheid om een baan te verkrijgen na afstuderen. Deze inschatting bestaat uit een beoordeling over beperkingen en mogelijkheden die zich aan studenten voordoen. Gebaseerd op Holmes (2013) worden meerdere perspectieven onderscheiden die een verklaring geven voor de gepercipieerde inzetbaarheid van studenten nadat ze zijn afgestudeerd. Het eerste perspectief, *possessions*, verwijst naar het menselijk kapitaal: de kennis en vaardigheden die studenten hebben verkregen door middel van hun opleiding. Ook de *position*, het sociaal kapitaal wat bestaat uit netwerken, wordt onderscheiden in de literatuur. Tot slot wordt ook het *process* onderscheiden. Okay-Sommerville en Scholarios (2017) geven aan dat de inzetbaarheid van studenten voornamelijk is onderzocht als uitkomst van de kennis en ervaring door de eigen opleiding en de mate waarin studenten een professioneel netwerk hebben. Door inzetbaarheid te benaderen als een proces kan onderzocht worden hoe de inzetbaarheid vergroot kan worden door baanmogelijkheden te creëren, wat gebaseerd is op literatuur over loopbaansturing. Om sturing te kunnen geven aan eigen loopbaan zijn loopbaancompetenties nodig. Deze competenties zouden enerzijds bijdragen aan het creëren en identificeren van loopbaanmogelijkheden en anderzijds aan de mobiliteit en flexibiliteit van het individu (Direnzo & Greenhaus, 2011; Forrier, Sels & Stynen, 2009; Thijssen et al., 2008).

Uit het onderzoek naar loopbaanontwikkeling blijkt dat om een baan te kunnen verkrijgen en te kunnen behouden, de individuele loopbaancompetenties steeds belangrijker worden (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006). Akkermans (2013a) definieert de loopbaancompetenties als de 'kennis, bekwaamheden en vaardigheden die nodig zijn voor loopbaanontwikkeling'. In het huidige onderzoek worden meerdere typen van loopbaancompetenties onderzocht omdat het belang van deze competenties voor de voorbereiding op de arbeidsmarkt is aangetoond onder studenten. Deze loopbaancompetenties bestaan uit reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties (Eby et al., 2003; Akkermans et al., 2013a). De reflectieve loopbaancompetenties verwijzen naar het inzicht in eigen interesses en kwaliteiten. De communicatieve loopbaancompetenties komen overeen met het ontwikkelen van nieuwe netwerken en het kunnen communiceren over eigen interesses en kwaliteiten. De gedragsmatige loopbaancompetenties verwijzen naar de vaardigheden die relevant zijn voor de loopbaan, bijvoorbeeld het kunnen stellen van loopbaandoelen. Hoewel dit belang van deze verschillende typen loopbaancompetenties door Eby et al. (2003) onder studenten is aangetoond zijn de loopbaancompetenties in beperkte mate onderzocht onder deze doelgroep. Dit komt omdat deze loopbaancompetenties door Kuijpers (2003) en later door Akkermans (2013ab) met name zijn onderzocht onder werkenden en in beperkte mate onder studenten. Daarom is er nog weinig inzicht in het belang van loopbaancompetenties onder studenten voordat ze de transitie maken naar de arbeidsmarkt.

Studenten kunnen voorbereid worden op de transitie van studie naar werk door meer aanpassingsvermogen te ontwikkelen zo blijkt uit onderzoek (Koen, Klehe & Van Vianen, 2012). Het aanpassingsvermogen is de mate waarin studenten zich kunnen voorbereiden op het werk. De dimensies waaruit het aanpassingsvermogen bestaat komen in sterke mate overeen met de loopbaancompetenties die bijdragen aan de zogenoemde loopbaansturing. Sommige onderzoekers bevestigen dat het aanpassingsvermogen een dynamisch construct is (Savickas en Porfeli, 2012). Hierdoor kan het beïnvloedbaar zijn door middel van externe loopbaanondersteuning. Echter, andere onderzoeken tonen aan dat het aanpassingsvermogen niet veranderbaar is en meer als een persoonlijke eigenschap beschouwd moet worden (Verbruggen & Sels, 2008; Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004). Hoewel er onduidelijkheid is over of het aanpassingsvermogen beïnvloedbaar is, stellen Kuijpers, Meijers en Gundy (2011) dat studenten moeten worden ondersteunt door te leren hoe ze informatie kunnen verzamelen en kunnen inzetten als kennis en handelen met betrekking tot zichzelf, het werk en eigen loopbaan. Met andere woorden, wordt hier gesuggereerd dat universiteiten

kunnen helpen door studenten competenties te laten ontwikkelen die bijdragen aan zelfsturing in de loopbaan. Mogelijk kunnen universiteiten ook invloed hebben op de loopbaancompetenties door middel van loopbaanondersteuning. Echter is nog in beperkte mate inzicht in de relatie tussen loopbaanondersteuning vanuit de universiteit en hoe studenten sturing kunnen geven aan eigen loopbaan. Door deze relatie te onderzoeken kan onderzocht worden hoe loopbaanondersteuning vanuit de universiteit invloed heeft op de mate waarin studenten baanmogelijkheden gaan inzien. Specifiek wordt onderzocht of universiteiten door loopbaanondersteuning invloed hebben op de loopbaancompetenties en of dit in relatie staat met het inzien van baanmogelijkheden.

1.2. Doel- en vraagstelling

Het doel van dit onderzoek is om binnen de Universiteit Utrecht te onderzoeken in welke mate loopbaanondersteuning vanuit de universiteit leidt tot een positievere inschatting van baanmogelijkheden onder masterstudenten. Naast dat er meer theoretisch inzicht verkregen wordt met betrekking tot loopbaanondersteuning en de verwachte baanmogelijkheden onder deze doelgroep, is er ook een praktische aanleiding. Dit onderzoek biedt meer inzicht in hoe het bestaande universiteitsbeleid invloed heeft op de voorbereiding op de arbeidsmarkt onder studenten. Hoewel deze vormen van loopbaanondersteuning in de praktijk worden geboden, is nog maar weinig bekend over de invloed van loopbaanondersteuning vanuit onderwijsinstellingen op de mate waarin studenten zijn voorbereid op de arbeidsmarkt. Om hier inzicht in te krijgen staat de volgende hoofdvraag centraal:

'In hoeverre draagt loopbaanondersteuning vanuit de universiteit bij aan de gepercipieerde inzetbaarheid onder masterstudenten en in hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties?'

De volgende deelvragen zijn opgesteld om vervolgens een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag:

- 1.) Is er een relatie tussen reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid onder de studenten?
- 2.) In hoeverre is er een relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten?
- 3.) In hoeverre is er een relatie tussen loopbaanondersteuning en de mate van reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties onder studenten?
- 4.) In hoeverre wordt de relatie tussen ondersteuning vanuit de universiteit en gepercipieerde inzetbaarheid verklaard door een verhoogde mate van reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties?

1.3. Relevantie

Het onderzoek dat wordt uitgevoerd naar loopbaanondersteuning vanuit de universiteit en de ingeschatte baankansen onder studenten in de laatste fase van de opleiding, is nuttig en relevant. Vervolgens wordt vanuit wetenschappelijk, maatschappelijk en praktisch perspectief het belang van dit onderzoek nader toegelicht.

1.3.1. Wetenschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie blijkt uit meerdere redenen. Vervolgens zal vanuit drie opzichten worden beargumenteerd waarom dit onderzoek bijdraagt aan de wetenschap.

Ten eerste wordt onderzocht hoe loopbaanondersteuning voorafgaand aan de daadwerkelijke loopbaan al bijdraagt aan de loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid onder de studentenpopulatie die weinig ervaring heeft met baantransities (Koen et al., 2012). Dit draagt bij aan meer inzicht in de zogenoemde dynamische keten van inzetbaarheid (Forrier et al., 2015). Forrier et al. (2015) beschrijven dat eerdere baantransities bijdragen aan de gepercipieerde inzetbaarheid doordat het bewegingskapitaal wordt vergroot. Het bewegingskapitaal heeft betrekking op de individuele vaardigheden, kennis, competenties en attitudes die een individu in staat stelt transitie te maken op de arbeidsmarkt (Forrier et al., 2015) en loopbaancompetenties zijn hier een onderdeel van (Forrier & Sels, 2003). Individuen met bewegingskapitaal kunnen door deze persoonlijke vaardigheden effectief handelen met veranderingen op de arbeidsmarkt (Clarke, 2008). Omdat er nog weinig inzicht is in de loopbaancompetenties onder deze groep toekomstige werknemers, kan dit onderzoek nieuwe theoretische inzichten opleveren. Verwacht wordt dat dit onderzoek inzicht biedt in hoeverre loopbaanondersteuning naast de eerdere baantransities, ook kunnen bijdragen aan het effectief kunnen handelen met de transitie van studie naar werk.

In de tweede plaats wordt in het onderzoek gericht op externe factoren, waarop de individuen geen invloed hebben maar tevens bijdragen aan de gepercipieerde inzetbaarheid. Onderzoekers benadrukken dat er meer aandacht nodig is voor de interactie tussen de interne en externe factoren die samen zorgen dat het individu effectief kan functioneren op de arbeidsmarkt (McQuaid & Lindsay, 2005; Tomlinson, 2007; Forrier et al. 2015). In dit onderzoek staat enerzijds de vraag naar afgestudeerde studenten op de arbeidsmarkt centraal aangezien de staat van de arbeidsmarkt een belangrijke rol speelt in de mate waarin studenten hun eigen inzetbaarheid inschatten (Rothwell et al., 2008; Portner, 2014). Anderzijds staat in dit onderzoek de loopbaanondersteuning vanuit de universiteit centraal. Omdat Clarke (2017) pleit voor meer onderzoek naar de rol van de onderwijsinstelling en de rol van individuele studenten om inzetbaar te zijn op de arbeidsmarkt, draagt de focus op loopbaanondersteuning als externe factor ook bij. In huidig onderzoek onder de studentenpopulatie wordt volgens Clarke (2017) voornamelijk nadruk gelegd op de ontwikkeling van het menselijk kapitaal, zoals de kennis en vaardigheden maar weinig op de individuele gepercipieerde inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. Als antwoord op de vraag naar externe factoren te betrekken en meer onderzoek te doen naar de rol van universiteiten op de inzetbaarheid, zal worden onderzocht in welke mate de arbeidsmarktcontext en de loopbaanondersteuning van de universiteit van invloed is op de gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten.

Tot slot wordt er een vragenlijst over loopbaancompetenties (*Career Competencies Questionnaire*; Akkermans et al., 2013a) afgenomen onder een nieuwe onderzoekspopulatie: studenten in een academische setting. Deze vragenlijst bestaat uit reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties. Hoewel deze soorten loopbaancompetenties door middel van andere vragenlijsten zijn onderzocht en van belang lijken onder werkenden, is in beperkte mate onderzocht of deze loopbaancompetenties ook onder studenten van belang zijn. Eby et al. (2003) toonde al door middel van interviews aan dat deze reflectieve competenties, het hebben van netwerken en proactief loopbaangedrag van belang zijn in de voorbereiding op de arbeidsmarkt onder afgestudeerde studenten. Dit onderzoek draagt dus bovendien bij door deze verschillende competenties kwantitatief te toetsen door gebruik te maken van een recent ontwikkelde vragenlijst (Akkermans, 2013a). Dit onderzoek kan meer uitsluitsel geven over de vraag of de loopbaancompetenties, die door Kuijpers (2003) zijn gevonden onder werkenden en waar Akkermans (2013a) op voortbouwt, ook belangrijk zijn voor de transitie van studie naar werk. Specifiek wordt onderzocht of studenten door de loopbaancompetenties de kansen op de arbeidsmarkt positiever inschatten. Met deze vragenlijst is al een verband aangetoond tussen de loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid, maar dit is alleen bevestigd onder werkenden en stagiaires met een middelbare beroepsopleiding (Akkermans, Brenninkmeijer, Schaufeli, & Blonk, 2015; Akkermans, Schaufeli, Brenninkmeijer & Blonk, 2013). Kuijpers en Meijers (2005) verantwoordden het testen van deze soorten loopbaancompetenties onder studenten omdat ze zich voorbereiden op werk maar Luken (2011) betwijfelt of deze loopbaancompetenties ook gelden voor deze groep. Door deze relatie te toetsen onder masterstudenten in de academische setting, wordt onderzocht of de loopbaancompetenties ook toepasbaar zijn op een bredere doelgroep.

1.3.2. Maatschappelijke relevantie

Onderhavig onderzoek is ook nuttig voor de maatschappij. Ten eerste is het onderzoek nuttig voor onderwijsinstellingen als maatschappelijke organisaties die studenten ontwikkelen voor de arbeidsmarkt. In de afgelopen decennia zijn in Europa steeds meer studenten ingestroomd in het hoger onderwijs waardoor het aanbod van het hoger onderwijs snel is uitgebreid (Purcell, Wilton & Elias, 2007). Daarnaast is de inzetbaarheid van de afgestudeerde studenten van invloed op de economische groei in de wereldwijde kenniseconomie (Bridgstock, 2009). Het belang voor universiteiten om daaraan bij te dragen is vanzelfsprekend volgens Bridgstock (2009). De onderwijsinstellingen worden niet alleen meer beschouwd als een instituut waarin studenten diploma's behalen, maar ze worden ook verantwoordelijk voor het opbouwen van loopbaancompetenties, zoals het kunnen reflecteren op de persoonlijke ambities en het nemen van eigen verantwoordelijkheid om sturing te geven aan de eigen loopbaan (Kuijpers & Meijers, 2009). Het is in de praktijk ook waarneembaar dat universiteiten meer investeren in het verbeteren van de zogenoemde *employability skills* (Yorke, 2004). Hoewel dit beleid hierop is gericht, is er nog weinig inzicht in hoe de investeringen vanuit de universiteit bijdragen aan de verwachte baankansen onder de studenten. Vanuit dit perspectief is het daarom meer onderzoek gewenst naar de invloed van loopbaanondersteuning vanuit de universiteit en hoe universiteiten door loopbaanondersteuning kunnen bijdragen aan de inzetbaarheid van afgestudeerden.

Ten tweede is het onderzoek gericht op jonge toekomstige werknemers die een kwetsbare positie hebben op de arbeidsmarkt. Juist deze groep studenten hebben te maken toenemende concurrentie (Helyer & Lee, 2014). Daarnaast zijn er loopbaantrends waarneembaar op de westerse arbeidsmarkt. Banen veranderen tegenwoordig vaker door technologische ontwikkelingen en organisatieveranderingen (ROA, 2015). Dit gaat samen met kortere arbeidsrelaties waar jongere werknemers vaker mee worden geconfronteerd dan oudere leeftijdsgroepen. In 2017 had 60% van de 20 tot 25-jarigen een flexibele arbeidsrelatie en 36% van de 25 tot 30-jarigen. In de leeftijdsgroep van 15-75 jaar is dit aandeel met 19%, beduidend lager (CBS, 2018). Bovendien is in de periode vanaf 2003 tot 2017, het aandeel jongeren van 20-25 jaar met een flexibel arbeidscontract gestegen. Het aandeel jongeren van 20-25 jaar met een flexibele arbeidsrelatie, was in 2003 namelijk nog 34% (CBS, 2018). Omdat hieruit blijkt dat jonge werknemers een kwetsbare positie hebben op de arbeidsmarkt, is specifiek onder de jonge populatie meer onderzoek nodig naar de factoren die bijdragen aan het inzien van baanmogelijkheden. Bovendien kan het ontwikkelen van loopbaanvaardigheden die bijdragen aan de gepercipieerde inzetbaarheid, leiden tot positieve opbrengsten voor het welbevinden van de afgestudeerden. Het inzien van baankansen staat namelijk positief in relatie tot de gezondheid van werknemers (Berntson & Marklund, 2007). In verband hiermee blijkt dat werknemers die zichzelf als inzetbaar beschouwen, minder baanonzekerheid ervaren (De Cuyper, Bernhard-Oettel, Berntson, de Witte & Alarco, 2008). Dit is met name van belang om in relatie met de loopbaancompetenties te onderzoeken. Ook uit later onderzoek bleek dat de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties belangrijk zijn voor het stimuleren van welzijn onder jonge werknemers (Akkermans et al., 2013b). Werknemers met ontwikkelde loopbaancompetenties ervaren namelijk meer bevoegdheid in hun werk (Akkermans et al., 2013b). Omdat jongeren enerzijds een kwetsbare positie hebben op de arbeidsmarkt en anderzijds het inzien van baankansen en ontwikkelde loopbaancompetenties bijdraagt aan het welbevinden onder deze groep, biedt dit onderzoek meerwaarde door meer inzicht te krijgen in de vroege loopbaanontwikkeling. Een opbrengst zou zijn dat dit onderzoek inzichten biedt voor het verbeteren van loopbaanondersteuning. Mogelijk kan ingespeeld worden op individuele loopbaancompetenties van toekomstige jonge werknemers zodat specifiek kan worden bijgedragen het algemene welbevinden van deze groep in de maatschappij.

1.3.3. Praktische relevantie

In westerse landen is de inzetbaarheid van afgestudeerde studenten in het hoger onderwijs een belangrijk beleidsthema (Tomlinson, 2012). Van Europese universiteiten wordt namelijk meer en meer verlangd dat de afgestudeerde studenten in hoge mate mobiel zijn zodat ze kunnen handelen met de veranderende behoeften in het werk (Possa, 2006). In de praktijk van onderwijsinstelling zijn op zowel hogescholen als universiteiten zogenoemde *Career Services* ingesteld om studenten voor te bereiden op 'het leven na de universiteit' door arbeidsmarktorientatie (Dey & Cruzvergara, 2014). Hoewel de inzetbaarheid van afgestudeerde studenten als een belangrijk beleidspunt wordt beschouwd in het hoger onderwijs en Career Services zijn opgericht, is echter nog weinig bekend over de invloed van ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling op de mate waarin studenten zich inzetbaar zien op de arbeidsmarkt. Dit onderzoek kan bijdragen aan de legitimiteit van *Career Services* als blijkt dat loopbaanondersteuning vanuit de universiteit in verband staat met loopbaancompetenties en de ingeschatte baankansen onder de studenten op de universiteiten. Daarnaast is onderhavig onderzoek nuttig voor de universiteiten die beleid ontwikkelen om

studenten te ondersteunen in hun loopbaan. Kortom voor de praktijk van loopbaanondersteuners op onderwijsinstellingen is dit onderzoek daarom van belang.

Bovendien lijkt er onder de studenten een behoefte te zijn naar een betere aansluiting op de arbeidsmarkt door voorbereiding omdat hierover de meerderheid ontevreden is. Uit een jaarlijks enquête-onderzoek van VSNU onder alumni van de Universiteit Utrecht (NAE, 2015), blijkt dat de meerderheid ontevreden is over arbeidsmarktvoorbereidingen, namelijk 62.4 %. Een probleem dat hierdoor kan ontstaan is dat hoewel studenten de kennis en vaardigheden hebben om de baan uit te voeren, niet terecht komen bij de baan die ze graag wensen. Dit heeft nadelige gevolgen aangezien een mismatch kan leiden tot een lagere beloning, onderbreking in de loopbaan en een vermindering van baantevredenheid (Sattinger, 2012). Ondersteunende diensten zoals *Career Services* kunnen het hoofd bieden tegen en studenten ondersteunen in de voorbereidingen op de arbeidsmarkt. Door meer inzicht te krijgen in hoe loopbaanondersteuning in relatie staat met de loopbaancompetenties krijgen loopbaanondersteuners ze kunnen bijdragen aan baanmogelijkheden voor studenten.

Tot slot, als de vragenlijst over loopbaancompetenties (*Career Competencies Scale*; Akkermans, 2013a) toepasbaar blijkt te zijn onder deze doelgroep, biedt dit mogelijkheden om de vragenlijst te gebruiken bij de evaluatie van de loopbaanondersteuning vanuit de universiteit.

1.4. Organisatiebeschrijving

In samenwerking met de *Career Services* van de Universiteit Utrecht is dit onderzoek uitgevoerd. Een doel in het strategisch plan van de Universiteit Utrecht (2016-2020) is dat iedere masteropleiding aandacht besteed aan de voorbereiding op de arbeidsmarkt. 'Studenten opleiden voor de arbeidsmarkt van morgen' is een thema voor de vernieuwing van het masteronderwijs in 2012-2016 aan de Universiteit Utrecht (UU, 2016). In het kader van deze doelstelling is in 2015 op de Universiteit Utrecht *Career Services* opgericht. De loopbaanondersteuning vanuit de universiteit wordt ingebed in de masteropleiding en er worden algemene, universiteitsbrede activiteiten georganiseerd. *Career Services* ondersteunt ook door samenwerkingsverbanden te creëren met bedrijven en maatschappelijke organisaties. Studenten kunnen in contact komen met organisaties door deelname aan trainingen en inhousedagen. Ook worden stages, afstudeeropdrachten en loopbaanevenementen gefaciliteerd en tot slot biedt *Career Services* begeleiding en persoonlijk advies aan studenten door middel van coachgesprekken.

De uitvoerende teamleden, de *Career Officers*, bieden studenten trainingen, cv-checks en facultaire loopbaanevenementen en loopbaangesprekken aan. Daarnaast bieden zij ondersteuning voor specifieke trainingen in onderwijsprogramma's of op faculteiten. De organisatiestructuur van *Career Services* van de Universiteit Utrecht is opgenomen in Bijlage 1.

1.5. Leeswijzer

Zojuist is beschreven om welke redenen dit onderzoek bijdraagt aan nieuwe inzichten voor de wetenschap, de maatschappij en de praktijk. Daarnaast is de afdeling *Career Services* beschreven waarmee het onderzoek is uitgevoerd. Vervolgens wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op de kernconcepten gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten, loopbaancompetenties en loopbaanondersteuning vanuit de universiteit. Daarnaast worden onderlinge relaties tussen deze concepten verder toegelicht. De bevindingen vanuit de literatuur, dienen ter onderbouwing van de verwachte relaties. Uiteindelijk worden de relaties tussen de concepten in het conceptuele model getoond (*Figuur 2.2*).

2. Theoretisch kader

2.1. Onderzoek naar inzetbaarheid

Inzetbaarheid is een complex concept en het kan op verschillende manieren onderzocht worden (Thijssen et al., 2008; Clarke, 2008). In het onderzoek naar inzetbaarheid worden enerzijds factoren onderzocht die bijdragen aan inzetbaarheid en anderzijds de opbrengsten van inzetbaarheid voor het individu, de organisatie en de maatschappij (Thijssen et al., 2008; Cuyper, Heijden & Witte, 2011; Cuyper et al., 2008). De kern van het concept verwijst naar een persoonlijke bekwaamheid om verschillende functies te vervullen in een bepaalde arbeidsmarkt (Thijssen, 2000). Echter volgens meerdere onderzoekers is deze definitie te smal (Thijssen et al., 2008; Forrier & Sels, 2003). Er zijn namelijk mogelijkheden om de inzetbaarheid te verbreden. Vanuit dit perspectief wordt dus gefocust op de individuele eigenschappen die bijdragen aan een bredere inzetbaarheid en de individuele flexibiliteit (Forrier et al., 2015). Daarnaast richten onderzoekers zich op de externe factoren die in verband worden gebracht met individuele inzetbaarheid, bijvoorbeeld de arbeidsmarkt, trainingen (Van Dam, 2004) of loopbaanbegeleiding (Verbruggen & Sels, 2008). Ook wordt de individuele inzetbaarheid op de lange termijn onderzocht. Onderzoek naar de voorspellers en impact van inzetbaarheid op de lange termijn wordt in de literatuur beschreven als de duurzame inzetbaarheid van werknemers. Duurzame inzetbaarheid van werknemers verwijst geregeld naar de verantwoordelijkheid van de werknemer en de werkgever om de inzetbaarheid ook in de toekomst te bevorderen (Van der Klink et al., 2011; De Lange, Kooij & Van der Heijden, 2015; Veld, Semeijn & Vuuren, 2015). Kortom, in het onderzoek naar inzetbaarheid wordt gericht op individuele factoren die de huidige en toekomstige positionering op een arbeidsmarkt beïnvloeden, maar ook op de factoren in de context van het individu zoals bijvoorbeeld de staat van de arbeidsmarkt of een omgeving waarin vormen van ondersteuning gefaciliteerd worden.

Onderzoek naar gepercipieerde inzetbaarheid

Inzetbaarheid kan ook onderzocht worden op basis van de perceptie van het individu. Zo blijkt dat gepercipieerde inzetbaarheid succesvol gemeten kan worden onder zowel werknemers als onder studenten (De Cuyper & De Witte, 2011; Berntson, Näswall & Sverke, 2008; Wittekind, Raeder & Grote, 2010; Rothwell, Jewell & Hardie, 2009; Rothwell, Herbert & Rothwell, 2009). Gepercipieerde inzetbaarheid wordt onderzocht omdat de perceptie van betekenis is voor het individueel loopbaansucces. Individuen zijn namelijk meer geneigd om te handelen op basis van hoe inzetbaar zij zichzelf beschouwen dan op basis van de objectieve benadering van de actuele vraag naar arbeid (De Cuyper et al., 2008; Van Emmerik, Schreurs, De Cuyper, Jawaha & Peters, 2012). Met andere woorden, omdat waarneming sturing geeft aan het gedrag van het individu (Katz & Kahn, 1978), zullen studenten eerder proactief loopbaangedrag vertonen door de waargenomen kansen op de arbeidsmarkt en niet op basis van het aantal baanmogelijkheden die studenten in de realiteit hebben.

2.2. Gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten

Omdat studenten in de laatste fase van hun opleiding ook opzoek gaan naar een baan is het mogelijk onderzoek te doen naar de gepercipieerde inzetbaarheid onder deze populatie. Yorke (2004, p. 7) beschouwt de inzetbaarheid als *'Een reeks van prestaties, vaardigheden, inzichten, persoonlijke eigenschappen waardoor afgestudeerden meer kans hebben om werk te verkrijgen en succesvol te zijn in de door hen gekozen beroepen waardoor zijzelf, de beroepsbevolking en de economie profiteert'*. Hoewel deze persoonlijke factoren van studenten inderdaad van belang blijken uit onderzoek (Brown, Hesketh & Williams, 2003) verwijst Yorke (2004) niet naar de subjectief ervaren inzetbaarheid. Zoals eerder beschreven wordt inzetbaarheid ook wel onderzocht als de mate waarin een individu verwacht een baan te kunnen verkrijgen. Hierbij wordt met name gefocust op de uitkomst. Rothwell en Arnold (2007, p. 25) definiëren gepercipieerde inzetbaarheid als *'de individuele inschatting over de bekwaamheid om de huidige baan te behouden of de gewenste baan te verkrijgen'*. De definitie die door onderzoekers onder de studentenpopulatie wordt gehanteerd is hiermee in lijn: *'De waargenomen bekwaamheid om een duurzame baan te verkrijgen die in overeenstemming is met eigen kwalificaties'* (Rothwell et al., 2008, p.2). Hoewel deze definities verwijzen naar de uitkomst van inzetbaarheid, het verkrijgen van een baan, wordt verwezen naar een bekwaamheid, wat duidt op een evaluatie van eigen individuele eigenschappen. Dit is in de context van onderhavig minder passend omdat in dit onderzoek wordt erkend dat wanneer eigen baankansen worden ingeschat, niet alleen de individuele eigenschappen een rol spelen (Hillage & Pollard, 1998). Ook de externe arbeidsmarkt van de studenten speelt een rol in de mate waarin ze hun inzetbaarheid inschatten (Berntson, Sverke & Marklund, 2006; Brown, Hesketh & Williams, 2003). De gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten wordt in onderhavig onderzoek gedefinieerd als *'de ingeschatte mogelijkheid om de gewenste baan te kunnen verkrijgen na afstuderen'*. Door het hanteren van deze definitie in het onderzoek naar gepercipieerde inzetbaarheid, wordt naast de eigen bekwaamheid om een baan te verkrijgen, ook rekening gehouden met de staat van de huidige arbeidsmarkt en de vraag op de

arbeidsmarkt naar de afstudeerden. Zo wordt gepercipieerde inzetbaarheid vanuit breder perspectief benaderd.

Dit bredere perspectief van gepercipieerde inzetbaarheid gaat in op waargenomen beperkingen en mogelijkheden in het maken van transities in de loopbaan (Berntson, Sverke, & Marklund, 2006; Rothwell & Arnold, 2007; Rothwell et al., 2008) en deze worden volgens onderzoekers beïnvloed door zowel interne als externe factoren. Zo blijkt uit onderzoeken (Forrier et al., 2015; Berntson, Sverke & Marklund, 2006) dat wanneer individuen een inschatting maken van eigen inzetbaarheid, ze naast persoonlijke eigenschappen ook structurele factoren betrekken waar een individu geen invloed op heeft. Als studenten een inschatting maken van hun inzetbaarheid op basis van eigen kapitaal, maar ook op basis van externe factoren, onderscheid Rothwell et al. (2008) de gepercipieerde interne inzetbaarheid en de gepercipieerde externe inzetbaarheid. De eerste dimensie betreft de perceptie van eigen kennis, vaardigheden en de bekwaamheid die bijdragen in het zoeken naar een baan. De andere dimensie gaat over de perceptie over factoren buiten het individu: de prestige van de universiteit, de vraag naar afgestudeerden in een bepaalde afstudeerrichting en de staat van de arbeidsmarkt over het algemeen voor de afgestudeerden (Rothwell et al., 2008). Aangezien de externe factoren kunnen verschillen op basis van de verschillende toekomstige arbeidsmarktcontexten van de studenten aan een universiteit, wordt verwacht dat de studenten ook wel op basis van hun toekomstige gewenste loopbaan hun inzetbaarheid anders inschatten. Dit betekent dat onder studenten aan de universiteit, de gewenste loopbaan en de vraag naar afgestudeerden in een arbeidsmarktcontext in ogenschouw genomen moet worden wanneer gepercipieerde inzetbaarheid wordt onderzocht.

2.3. Voorspellers van de gepercipieerde inzetbaarheid

Vervolgens zal worden toegelicht welke voorspellers in verband staan met de gepercipieerde inzetbaarheid. Onder studenten onderscheidde Holmes (2013) drie verschillende perspectieven waaruit de inzetbaarheid van afgestudeerde studenten kan worden bestudeerd. De inzetbaarheid kan worden gezien als uitkomst van enerzijds de *possessions (het kapitaal) en de position (positie)* maar ook vanuit een *process (proces)*. Ten eerste, wordt verwezen naar het menselijk kapitaal.. Deze benadering komt overeen met de definitie van Yorke (2004) wanneer hij inzetbaarheid onder afgestudeerden beschrijft als *'een reeks van prestaties, vaardigheden, inzichten, persoonlijke eigenschappen waardoor afgestudeerden meer kans hebben om werk te verkrijgen'*. De *'Human Capital Theory* (Becker, 1993, Berntson et al., 2006) houdt in dat iemands menselijk kapitaal zoals opleiding, persoonlijke en professionele vaardigheden belangrijke voorspellers zijn voor baantransities en loopbaansucces. Het menselijk kapitaal wordt dan ook vaak betrokken in het onderzoek naar loopbanen (Kluytmans & Ott, 1999; Eby et al., 2003). Daarnaast is verondersteld dat inzetbaarheid onder afgestudeerden, bepaald wordt door de positie, de sociale en onderwijsachtergronden. Dit perspectief onderzoekt meestal de netwerkgrootte en netwerksterke (Eby et al., 2003; Fugate et al., 2004). Echter alleen het menselijk kapitaal en sociaal kapitaal als voorspellers van de gepercipieerde inzetbaarheid is onvolledig. Kritiek op het alleen betrekken van het menselijk kapitaal en het sociaal kapitaal is dat deze te beperkt en deterministisch zijn (Holmes, 2013). Volgens Oliver (2015) betekent inzetbaarheid dat studenten en afgestudeerden vaardigheden, inzichten en persoonlijke eigenschappen constant kunnen verbeteren en aanpassen. Daarom moet er ook inzicht verkregen worden in het proces waarin de inzetbaarheid vergroot kan worden door loopbaansturing.

Een indeling die wel verwijst naar een proces waarin de inzetbaarheid kan worden vergroot is verwijst naar drie soorten competenties: de werkcompetenties, de leercompetenties en de loopbaancompetenties (Kuijpers, 2003). Werkcompetenties verwijzen naar het menselijke kapitaal. Dit bestaat dus uit de vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. De leercompetenties verwijzen naar het ontwikkelen van menselijk kapitaal door nieuwe kennis, vaardigheden en competenties op te doen die nodig zijn voor de baan. De loopbaancompetenties worden beschouwd als overkoepelende competenties waardoor een individu sturing kan geven aan eigen loopbaan. Onderzoek naar loopbaanontwikkeling suggereert dat sturing kunnen geven aan eigen loopbaan cruciaal is omdat een individu een realistisch beeld krijgt van eigen mogelijkheden op de arbeidsmarkt (Wendlandt & Rochlen, 2008). Omdat er wordt gericht op de voorbereiding op de transitie naar de arbeidsmarkt, wordt gepercipieerde inzetbaarheid in onderhavig onderzoek gezien vanuit een proces waarbij studenten leren sturing te geven aan eigen loopbaan en hiervoor zijn loopbaancompetenties nodig. Deze voorspellers zijn ongeacht de opleiding en gewenste baan van de student, van belang in het inzien van baankansen op de arbeidsmarkt.

Loopbaancompetenties

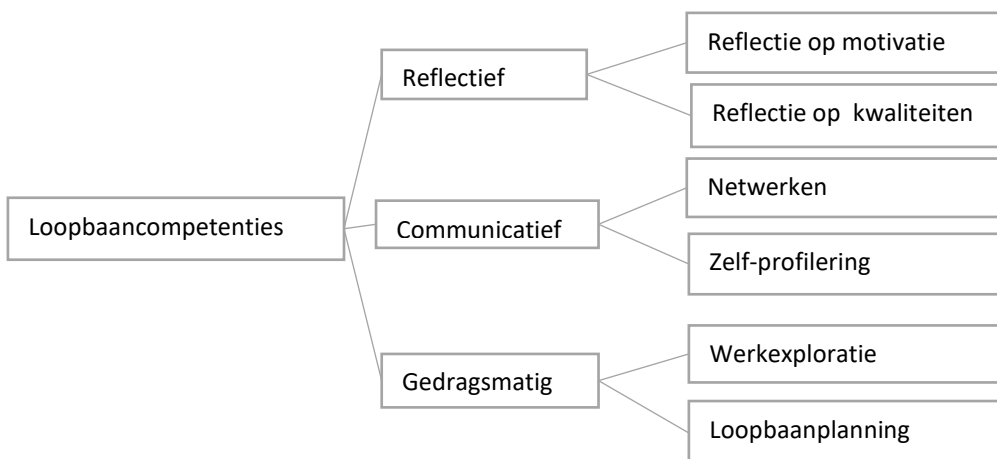
Zoals hierboven is omschreven past bij de procesbenadering van inzetbaarheid, de loopbaancompetenties. Deze zijn relevant voor iedere werknemer, ongeacht de baan (Kuijpers & Scheerens, 2006). De loopbaancompetenties zijn volgens onderzoekers af te leiden uit reflectief, interactief en proactief gedrag (Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011). DeFillippi en Arthur (1994) noemen het de competenties die bijdragen aan vragen die betrekking hebben op het *'knowing-why'*, *'knowing-whom'* en *'knowing-how'*. Ten eerste, *knowing-why* heeft betrekking op het bewustzijn van eigen motieven in het werk, de persoonlijke zingeving en de identificatie met het

werk (Kuijpers & Scheerens, 2006). Het betreft de reflectie op interesses van een individu en anderzijds de reflectie op eigen capaciteiten (Kuijpers & Scheerens, 2006). Ten tweede, het *knowing-whom* heeft betrekking op de interactieve competenties. Deze bestaan uit netwerken (Kuijpers, 2003; King, 2004) en zelf-profilering (Kuijpers, 2003). Tot slot, *knowing-how* heeft betrekking op het tonen van proactief gedrag, zoals arbeidsmarktverkenning en solliciteren (Akkermans et al., 2013a). Dit ligt in lijn met hoe Akkermans et al. (2013a, p. 108) loopbaancompetenties definieert: de ‘kennis, bekwaamheden en vaardigheden die nodig zijn voor loopbaanontwikkeling’. Opvallend is dat het *knowing-whom* door Akkermans (2013a) ook wordt benaderd als het hebben van een netwerk. Eigenlijk komt het hebben van een netwerk meer overeen met het sociaal kapitaal als voorspeller van de inzetbaarheid dan met de procesbenadering van Holmes (2013) waarin sturing wordt gegeven aan eigen loopbaan. Het hebben van een netwerk verwijst ook niet zozeer naar een competentie die ontwikkeld kan worden maar naar een predispositie. Dit kan natuurlijk wel uitgebreid worden dus daarin kan de netwerksterkte wel een gevolg zijn de competenties die verwant zijn aan netwerken. Ondanks dat Akkermans (2013) hier het hebben van een netwerk als loopbaancompetentie beschouwd zijn de dimensies interessant verder te exploreren als voorspellers van inzetbaarheid.

In overeenstemming met de bovenstaande indeling ontwikkelden Akkermans en collega’s (2013a) een model (zie Figuur 2.1). Het model bestaat uit de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties en komen respectievelijk overeen met de hiervoor beschreven competenties die bijdragen aan het proces van loopbaansturing door het *knowing-why*, *knowing-whom* en *knowing-how*. De reflectieve competenties verwijzen naar de kennis van eigen motieven, waarden en behoeften die van belang zijn voor de loopbaan en daarnaast het kennis hebben van eigen kwaliteiten, tekortkomingen en vaardigheden. De communicatieve competenties worden beschreven als het ‘effectief kunnen communiceren met anderen om de kans op succes in de loopbaan te vergroten’ (Akkermans et al., 2013a, p. 249). Deze competenties bestaan uit netwerken, ‘het bewustzijn van de aanwezigheid en de professionele waarde van eigen netwerk’ (Akkermans et al., 2013b, p. 357) en zelf-profilering, ‘presenteren en communiceren van persoonlijke kennis, capaciteiten en vaardigheden’ (Akkermans et al., 2013a, p. 251). Tot slot, zijn de gedragscompetenties onderverdeeld in werkexploratie, de vaardigheid om actief te zoeken en het vinden van werkgerelateerde of loopbaangerelateerde mogelijkheden op de interne en externe arbeidsmarkt’ (Akkermans et al., 2013a, p. 251) en de controle op de loopbaan ‘het invloed kunnen hebben op leer en ontwikkelprocessen door doelen te stellen en plannen te maken om deze te bereiken (Akkermans et al., 2013b, p. 347). Bovenstaande informatie is ondergebracht in Figuur 2.1.

Door deze loopbaancompetenties kunnen de studenten proactief loopbaangedrag vertonen (Bridgstock, 2009). Ook blijkt dat deze loopbaancompetenties van invloed zijn op de baantransities op de arbeidsmarkt (Fugate et al., 2004; Koen, Klehe en Vianen, 2013). Verwacht wordt is dat loopbaancompetenties in verband staan met de gepercipieerde inzetbaarheid omdat deze bijdragen aan zelfsturend gedrag waarbij baanmogelijkheden worden gecreëerd.

H1 Naarmate studenten hoger scoren op de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties zullen studenten zichzelf als meer inzetbaar beschouwen



Figuur 2.1. De loopbaancompetenties op basis van Akkermans (2013ab) schematisch weergegeven.

2.4. Loopbaanondersteuning vanuit de universiteit

Vervolgens wordt beschreven hoe loopbaanondersteuning op de universiteit vorm wordt gegeven. Met als doel de transitie van universiteit naar de arbeidsmarkt te optimaliseren, kan de universiteit door middel van *Career Services* diensten aanbieden. Career Services in het hoger onderwijs verschillen wat betreft de grote, hun rollen en de plek in de organisatie (Watts, 2006). Door Smith et al. (2009) zijn 30 Australische universiteiten onderzocht die 'Career Services' aanbieden. Hierbij beschrijft Smith et al. (2009, p. 21) de volgende diensten die aangeboden kunnen worden:

- advies, ondersteuning en aanbieden van loopbaanontwikkeling in het opleidingsprogramma;
- loopbaan assessment en begeleiding, inclusief selectie en veranderen van hoofdrichting;
- loopbaan educatie;
- informatiedienst gerelateerd aan beroepen, werkgevers en onderwijsinstellingen;
- plaatsingen bij werkgevers stages en werk na afstuderen;
- coördinatie van sollicitaties bij werkgevers;
- organiseren van evenementen voor werkgevers;
- training voor het sollicitatieproces;
- en academische crisisbegeleiding.

Deze activiteiten hebben gemeen dat ze bijdragen aan vaardigheden of contacten die studenten nodig hebben binnen hun loopbaan. De ontwikkeling van loopbaancompetenties in het onderwijs wordt vaak omschreven van *career development learning*. Het wordt aangeboden door universiteitsbrede modules maar het wordt ook aangepast voor bepaalde faculteiten of studieprogramma's (Watts, 2006). Loopbaanondersteuning vanuit de universiteit heeft als doel bij te dragen aan een succesvolle transitie naar de arbeidsmarkt. Door Okay-Sommerville en Scholarios (2017) was het zoeken van loopbaanbegeleiding in academische setting uitgevraagd door in hoeverre studenten ondersteuning zoeken bij loopbaanadviseurs, academische loopbaanadviseurs, professionele contacten in het werkveld, andere professionele contacten en vrienden en ouders. In dit onderzoek wordt specifiek gericht op *agents* van de universiteit waarvan loopbaanbegeleiding wordt verwacht. In de context van de universiteit kan worden gedacht aan de universiteitsbrede ondersteuning door Career Services, docenten en studieverenigingen.

Studenten kunnen meerdere vormen van loopbaanondersteuning verwachten vanuit de universiteit. Enerzijds worden aan studenten vanuit de Universiteit Utrecht trainingen, workshops, loopbaanevenementen en gesprekken met een loopbaanbegeleider aangeboden. Hoewel deze diensten vanuit *Career Services* zijn aangeboden, zal vanuit studentenperspectief meer activiteiten bijdragen aan de mate waarin studenten inzicht krijgen in eigen loopbaan en de arbeidsmarkt. Studenten kunnen ook deelnemen aan loopbaan ondersteunende activiteiten binnen opleidingsprogramma's of doordat binnen masterprogramma's loopbaanondersteunende activiteiten worden georganiseerd, zoals bedrijfsbezoeken. Dit impliceert dat Career Services een middel is om loopbaanondersteuning aan te bieden, maar dat er vanuit de studenten ook andere vormen van loopbaanondersteuning ervaren kunnen worden binnen hun master. Anderzijds kunnen universiteiten een belangrijke rol spelen in het verbinden van organisaties door het opbouwen van netwerkrelaties. Zo kunnen organisaties in contact komen met studenten via een digitale vacaturebank van de Universiteit Utrecht. Maar ook worden op loopbaanevenementen zoals de Carrière Dag, relaties gelegd met de universiteit. Samengevat kunnen studenten loopbaanondersteuning verwachten via universiteitsbrede trainingen, workshops, loopbaanevenementen. Daarnaast kunnen ze een afspraak maken met loopbaanadviseurs en tot slot kunnen er binnen het reguliere masterprogramma activiteiten worden aangeboden. In dit onderzoek worden de investeringen vanuit de universiteit in de inzetbaarheid van studenten specifiek verwoord met loopbaanondersteuning vanuit de universiteit. Deze investeringen hebben als doel om de studenten weerbaar te maken door te leren omgaan met barrières op de arbeidsmarkt.

2.5. Loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid

In het kader van het verbeteren van de inzetbaarheid onder werknemers kunnen organisaties ook bijdragen door loopbaanondersteuning. Volgens de Vos en Soen (2008) hebben organisaties de verantwoordelijkheid werknemers te stimuleren in de reflectie over de eigen loopbaan en actie te ondernemen om loopbaandoelen te bereiken. Hierbij verwijzen ze naar het faciliteren van zelfsturend gedrag onder de werknemers. Loopbaanondersteuning vanuit de organisatie zijn activiteiten gericht om de loopbanen van de medewerkers te beïnvloeden (Sturges et al., 2002). Echter de universiteit is niet zozeer gericht op de beïnvloeding van loopbaanpaden maar op hoe studenten voorbereid kunnen worden op de transitie naar de arbeidsmarkt. Hoewel de doelen van organisaties en universiteiten in loopbaanondersteuning verschillen, zou op dezelfde manier als organisaties bijgedragen kunnen worden aan de mate van zelfsturing waardoor baankansen gecreëerd worden.

Hiervoor is beschreven hoe gepercipieerde inzetbaarheid onderzocht kan worden als een proces waarin studenten baankansen creëren. Baankansen creëren kan in een interactie tussen onderwijs en werkgevers volgens Okay-Sommerville en Scholarios (2017). Hoe deze baankansen gecreëerd worden door de individuele student en wat hierin de bijdrage kan zijn van de universiteit, zal vervolgens worden uitgediept. Eerst zal een vergelijking worden gemaakt met het loopbaanondersteuning vanuit organisaties richting de werkgevers omdat een veelheid aan onderzoeken (Wittekind et al., 2010; Van Dam 2004; Froehlich, Beusaert, Segers, & Gerken, 2014; De Vos, De Hauw & Van der Heijden, 2011) een relatie aantonen tussen loopbaanondersteuning en loopbaanactiviteiten enerzijds, en de gepercipieerde inzetbaarheid onder de werknemers, anderzijds. De Vos, De Hauw & Van der Heijden (2011) toonde aan dat het deelnemen aan activiteiten gericht op competentie-ontwikkeling in verband stonden met een hogere mate van gepercipieerde inzetbaarheid. Echter, dit was onder een groep van werknemers met een gemiddelde leeftijd van 41 jaar. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat loopbaanondersteuning gericht op het ontwikkelen van mobiliteit in relatie staat met de waargenomen inzetbaarheid (Veld et al., 2015). Op basis hiervan is het mogelijk dat studenten die loopbaanondersteuning verkrijgen vanuit de universiteit, meer bewust kunnen worden van hun loopbaan wat de studenten ertoe kan aanzetten actie te ondernemen door zelfsturing. Dit kan er vervolgens toe leiden dat studenten die deelnemen aan loopbaanactiviteiten meer baanmogelijkheden inzien doordat ze bewust worden mogelijkheden om hun loopbaandoelen te bereiken en hierdoor meer zelfvertrouwen krijgen.

Het is mogelijk om loopbaanondersteuning te onderzoeken als de mate waarin er wordt deelgenomen aan loopbaanondersteunende activiteiten. Wittekind et al., (2010) onderzochten de investeringen van de werkgever op basis van het aantal dagen waarin de werknemer training heeft gehad in het afgelopen jaar. Hoewel studenten kunnen deelnemen aan loopbaanondersteunende activiteiten is het echter de vraag of de studenten dit ook ervaren als loopbaanondersteuning. Met andere woorden, deelname aan ondersteunende activiteiten kan mogelijk niet ervaren worden als ondersteuning vanuit de universiteit. Dit is mogelijk omdat studenten niet gemotiveerd zijn voor de reflectieve elementen in het curriculum (Mittendorff, 2010). Ook blijkt uit onderzoek dat individuen met een hoge mate van betrokkenheid bij hun loopbaan, de loopbaanondersteuning die wordt geboden meer waarderen (De Vos et al., 2009). Tot slot kan er ook loopbaanondersteuning worden ervaren zonder dat de student heeft aangegeven deel te hebben genomen aan de loopbaanondersteunende activiteiten. Bijvoorbeeld kunnen studenten door onderwijs gericht op het verkrijgen van professionele vaardigheden, meer kennis krijgen van de werkrol en eigen vaardigheden. Omdat de ervaring van studenten bij loopbaanondersteunende activiteiten kan verschillen, wordt loopbaanondersteuning ook subjectief benaderd in dit onderzoek. Dit wordt aangeduid met de ervaren loopbaanondersteuning vanuit de universiteit. Wat betreft de relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid leidt dit tot de volgende hypothesen:

H2 Wanneer studenten deelnemen aan loopbaanondersteunende activiteiten zullen ze zichzelf in hogere mate inzetbaar beschouwen.

H3 Naarmate studenten meer loopbaanondersteuning ervaren vanuit de universiteit zullen ze zichzelf in meerdere mate als inzetbaar beschouwen.

2.7. Loopbaanondersteuning in relatie tot loopbaancompetenties

Studenten die een transitie maken van studie naar werk, kunnen ondersteund worden door te leren om te gaan met deze verandering (Koen et al. 2012). Er wordt in dit onderzoek onderzocht of loopbaanondersteuning vanuit de universiteit invloed heeft op de loopbaancompetenties. Voor zover bekend, is er weinig theorie over de relatie tussen loopbaanondersteuning en loopbaancompetenties en daarom wordt gebruik gemaakt van onderzoek naar *career adaptability*, dat in het Nederlands aangeduid wordt met het aanpassingsvermogen. Het aanpassingsvermogen wordt beschreven als: *'de mate van gereedheid om te handelen met voorspelbare taken om zich voor te bereiden en te participeren op de werkrol en met onvoorspelbare aanpassingen, die nodig zijn door veranderingen in werk of werkcondities'* (Savickas, 1997, p.254). Met andere woorden wanneer studenten aanpassingsvermogen hebben, zijn ze in staat zich voor te bereiden op de transitie. Omdat de transitie naar de arbeidsmarkt wordt gezien als een voorbereiding op de werkrol, zal vervolgens toegelicht worden hoe loopbaancompetenties in relatie staan tot het construct aanpassingsvermogen.

Om voorbereid te zijn, onderscheidt Savickas (2005) de volgende aspecten: *career curiosity*, *career concern*, *career control* en *career confidence*. Toegepast op studenten betekent dit dat ze zich zorgen moeten maken over de toekomst (*career concern*), met nieuwsgierigheid onderzoek doen naar loopbaanmogelijkheden (*career curiosity*), loopbaanplannen maken (*career control*) en uiteindelijk het zelfvertrouwen vergroten (*career confidence*). Hoewel deze dimensies afwijken van de loopbaancompetenties die zijn beschreven door Akkermans et al. (2013a), vertonen ze overeenkomsten. De reflectieve competenties kunnen worden vergeleken met de *career curiosity*, deze dimensie gaat over zelfkennis door zelfonderzoek in combinatie met onderzoek naar dat wat het werk biedt (Savickas, 2005).

De communicatieve competenties zijn herkenbaar in de dimensie *career concern*. Bijvoorbeeld in het benaderen van contacten of het kunnen duidelijk maken wat de student belangrijk vindt. Ook werkexploratie en loopbaanplanning als onderdeel van de gedragsmatige loopbaancompetenties zijn besloten in de dimensie *career control*.

Loopbaancompetenties komen dus in sterke mate overeen met dimensies van het construct aanpassingsvermogen. Echter, alleen *career confidence* is niet te verbinden met het concept loopbaancompetenties. *Career confidence* kan ook als gevolg worden beschouwd van het aanpassingsvermogen en daarmee ook van de loopbaancompetenties. Hoewel er geen oorzaak-gevolg relatie bekend is, toont onderzoek naar loopbaancompetenties (Huibers, 2010) een positief verband aan tussen de ontwikkeling van loopbaancompetenties en het zelfvertrouwen. Stringer, Kerpelman en Skorikov (2011) geven aan dat jongvolwassenen beginnen met het exploreren van de arbeidsmarkt en vervolgens meer zelfvertrouwen krijgen wanneer eigen loopbaanverwachtingen overeenkomen met de mogelijkheden op de arbeidsmarkt. Op basis van Stringer et al. (2011) wordt daarom verwacht dat zelfvertrouwen een gevolg is van de andere subdimensies van het aanpassingsvermogen.

Kortom, de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties staan in verband met de dimensies die nodig zijn om te kunnen aanpassen op veranderingen die zich voordoen in de loopbaan, het aanpassingsvermogen. Savickas en Porfeli (2012) beschouwen aanpassingsvermogen als een eigenschap die ontwikkeld wordt door interactie tussen individu en omgeving. Dat zou betekenen dat activiteiten gericht op loopbaanondersteuning vanuit de omgeving bijdragen in het ontwikkelen van deze competenties. Dit blijkt ook uit onderzoek onder werknemers. Zo blijkt dat loopbaanbegeleiding van invloed was op de het aanpassingsvermogen (Verbruggen & Sels, 2008). Verbruggen en Sels (2008) toonden aan dat na een reeks van trainingen, de deelnemers zich als meer inzetbaar beschouwde. Echter bleek wel dat de loopbaanbegeleiding maar zes maanden effect had nadat de trainingen waren beëindigd, daarna beschouwden de deelnemers zichzelf niet beter inzetbaar dan voor de trainingen. Dit onderzoek is onder werknemers uitgevoerd, maar er is ook soortgelijk onderzoek gedaan onder studenten. Om studenten voor te bereiden op de arbeidsmarkt hebben Koen et al. (2012) een interventieonderzoek gedaan met trainingen gericht op zelfkennis, kennis van de arbeidsmarkt en het kunnen integreren van deze inzichten. Bovendien werden trainingen aangeboden voor het maken van plannen voor de toekomst en het plannen van relevante stappen om gewenste loopbaandoelen te bereiken. Dit onderzoek bevestigt dat het aanpassingsvermogen onder studenten beïnvloed kan worden door middel van trainingen. De interventiestudie toonde aan dat gelijk na de training, de groep die de training had gevolgd meer *career concern*, *career curiosity* en *career control* hadden (Koen et al., 2012).

Bovenstaande toont aan dat het mogelijk is om het aanpassingsvermogen te beïnvloeden. In huidig onderzoek wordt de relatie tussen loopbaanondersteuning vanuit de universiteit en loopbaancompetenties onderzocht. Omdat loopbaancompetenties overeenkomen met de vaardigheden die nodig zijn voor het ontwikkelen van het aanpassingsvermogen, wordt verwacht dat in lijn met Akkermans (2013) de loopbaancompetenties ontwikkelbaar en beïnvloedbaar zijn door loopbaanondersteunende activiteiten. Akkermans, Brenninkmeijer, Schaufeli en Blonk (2015) voerden een interventiestudie uit om loopbaancompetenties te verbeteren. In de zogenoemde CareerSKILLS-interventie wordt in meerdere sessies een training gegeven gericht op het verhogen van één loopbaancompetentie door oefeningen, brainstormsessies en rollenspellen. Studenten zouden door universiteiten ondersteund kunnen worden door het ontwikkelen van de loopbaancompetenties omdat ze ook ondersteuning aanbieden gericht op de vaardigheden die nodig zijn om sturing te geven aan eigen loopbaan. Zo kunnen universiteiten studenten helpen met de zelfreflectie binnen trainingen en loopbaangesprekken. Het is de bedoeling dat in de ondersteuning wordt gekeken naar interesses, capaciteiten en wensen van de student om te bepalen wat de student wilt bereiken door middel van een bepaalde mate van zelfkennis (De Bie & De Kleijn, 2001). Daarnaast kunnen universiteiten ook helpen door netwerkdagen te faciliteren, waarin studenten worden gestimuleerd om in contact te treden met werknemers. Doordat studenten in contact komen met organisaties kunnen studenten hierdoor vaardigheden ontwikkelen in het netwerken met personen die relevant kunnen zijn voor eigen loopbaan. Tot slot kan de universiteit studenten bewust maken van het belang van loopbaangedrag door workshops te geven. Zou kan de universiteit de studenten uitdagen om na te denken hoe loopbaandoelen bereikt kunnen worden.

H4 Wanneer studenten deelnemen aan loopbaanondersteunende activiteiten zullen ze hoger scoren op reflectieve loopbaancompetenties, communicatieve loopbaancompetenties en gedragsmatige loopbaancompetenties.

H5 Naarmate studenten meer loopbaanondersteuning ervaren vanuit de universiteit zullen ze hoger scoren op reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties.

2.8. De mediatie van loopbaancompetenties

Zoals is omschreven wordt verwacht dat het ontwikkelen van loopbaancompetenties in verband staat met de mate waarin individuen zichzelf inzetbaar zien op de arbeidsmarkt. Daarnaast is ook de invloed van loopbaanondersteuning vanuit de universiteit beschreven in relatie tot de ontwikkeling van loopbaancompetenties.

Bij loopbaanondersteuning wordt gericht op het beïnvloeden van loopbaanpaden doordat de werknemer zelfsturend wordt in de eigen loopbaan. Het beïnvloeden van loopbaanprocessen impliceert volgens Raemdonk (2006), geciteerd uit Raemdonk 2008 (p. 389) dat werknemers 'op een actieve manier nadenken over en omgaan met hun leren en met hun loopbaan dat men initiatieven neemt tot leer- en loopbaanactiviteiten en men in staat is barrières te overwinnen.

Eerder onderzoek heeft ook aangetoond dat loopbaanondersteuning bijdraagt aan de mate van zelfsturing (Van Dam, 2004). Om zelfsturend te zijn wordt aangenomen dat hiervoor de loopbaancompetenties bijdragen aan het inzien van baanmogelijkheden en dat deze loopbaancompetenties beïnvloed worden door de loopbaanondersteuning. Meer inzichten over de relatie tussen zelfreflectie en de inzetbaarheid kunnen verkregen worden vanuit het loopbaanbegeleidingsonderzoek. Door loopbaanbegeleiding wordt geprobeerd het zelfbewustzijn te verhogen met als doel individuen proactief te maken. Bijvoorbeeld De Vos, Soens, Albertijn & Michielsens (2006) tonen aan dat loopbaanbegeleiding ertoe kan leiden dan mensen door zelfexploratie weten wat ze kunnen en wat ze willen. Door dit te weten kunnen ze mogelijkheden creëren voor hun verdere loopbaan. Dit wijst erop dat loopbaanondersteuning in relatie staat met de reflectieve loopbaancompetenties en hierdoor de studenten zich meer inzetbaar beschouwen. Door studenten meer bewust te maken van baanmogelijkheden en studenten te ondersteunen in het proactief benaderen van werkgevers, zal dit leiden tot effectieve loopbaansturing volgens Stewart en Knowles (1999) en daarom tot het inzien van meer baanmogelijkheden. Studenten kunnen bijvoorbeeld bewust worden van meer baanmogelijkheden door ze in contact te brengen met werkgevers. Daarnaast wordt er verwacht dat studenten baanmogelijkheden gaan inzien doordat ze actie ondernemen zoals plannen maken om eigen loopbaandoelen te behalen.

H6 De relatie tussen deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en de gepercipieerde inzetbaarheid wordt gemedieerd door de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties.

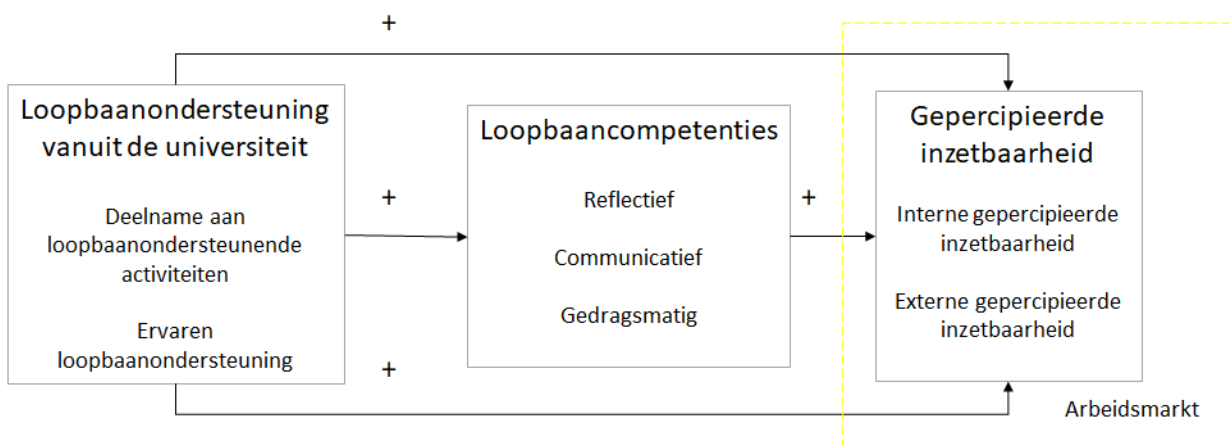
H7 De relatie tussen ervaren loopbaanondersteuning en de gepercipieerde inzetbaarheid wordt gemedieerd door de mate van reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties.

2.9. De arbeidsmarktcontext

Hiervoor is beschreven dat wanneer studenten hun baanmogelijkheden inschatten de externe factoren betrekken, zoals de vraag op de arbeidsmarkt (zie paragraaf 2.2). Zoals Rothwell et al. (2008) aangeven, zullen studenten rekening houden met de mate waarin vraag is naar studenten in de eigen gekozen studierichting als ze hun eigen inzetbaarheid inschatten. De studenten van de Universiteit Utrecht bereiden zich met verschillende opleidingen voor op verschillende loopbanen met verschillende arbeidsmarktcontexten. Een onderscheid dat Scholarios, Lockyer en Johnsen (2003) maken is tussen de beroepsgerichte opleidingen en niet-beroepsgerichte opleidingen. De studenten van de beroepsgerichte opleidingen zouden meer inzicht hebben in loopbaanmogelijkheden terwijl het minder inzichtelijk is voor de laatste groep studenten. Per arbeidsmarktcontext kan de vraag naar studenten verschillen omdat werkgevers de opleiding als waardevol beschouwen. Zo is de periode na afstuderen tot een substantiële baan¹ volgens SEO Economisch onderzoek (2018) een belangrijke indicator van de waarde van een opleiding. Daarmee samenhangend is de waarde van de opleiding verbonden aan de vraag naar afgestudeerden. Er wordt aangenomen dat wanneer de waarde van een opleiding hoog is, meer vraag is naar studenten met deze afstudeerrichting. Dat de vraag naar afgestudeerden verschilt wordt geïllustreerd aan de hand van recente cijfers op basis van onderzoek van de Elsevier. Voor afgestudeerden in de Alfa-richting duurde het relatief lang voordat ze een baan hadden, ongeveer 12 maanden. Afgestudeerden, met een afstudeerrichting Gamma hadden binnen 6 maanden een baan en studenten met de afstudeerrichting Bèta hadden met ongeveer 4 maanden een baan (SEO, 2018). Omdat de studentenpopulatie met verschillende vooropleidingen zich voorbereiden op de arbeidsmarkt zal in dit onderzoek rekening gehouden worden met het type vooropleiding van de student en wordt een onderverdeling gemaakt op basis van de opleidingen in de richtingen Alfa, Bèta en Gamma. Hiermee wordt de arbeidsmarktcontext van de studenten die afstuderen betrokken wanneer de bovenstaande hypothesen worden onderzocht.

2.10. Resumé

Gepercipieerde inzetbaarheid is in verband gebracht met persoonlijke eigenschappen (menselijk kapitaal en sociaal kapitaal) en de loopbaancompetenties. Deze loopbaancompetenties zijn beïnvloedbaar en in de context van de universiteit wordt verwacht dat de universiteit door loopbaanondersteuning invloed heeft op de gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten. Daarnaast kan loopbaanondersteuning door het ontwikkelen van loopbaancompetenties invloed hebben op de gepercipieerde inzetbaarheid. De gepercipieerde inzetbaarheid wordt benaderd op basis van individuele eigenschappen en competenties (gepercipieerde interne inzetbaarheid) en kenmerken van de huidige arbeidsmarkt (de gepercipieerde externe inzetbaarheid). Tot slot wordt rekening gehouden met de arbeidsmarktcontext van de studenten door te onderzoeken hoe studenten vanuit verschillende opleidingsrichtingen hun baankansen inschatten op de arbeidsmarkt. De relaties tussen de onderzoeksvariabelen zijn in Figuur 2.2. schematisch weergegeven in het conceptuele model.



Figuur 2.2. Schematische weergave van het onderzoeksmodel waarin loopbaanondersteuning positief in relatie staat met de gepercipieerde inzetbaarheid, gemedieerd door loopbaancompetenties.

¹ Volgens SEO Economisch Onderzoek gedefinieerd als 1. een baan in loondienst in Nederland die 2. niet bestaat uit oproepwerk, uitzendwerk of stage, van 3. minimaal 0,6 fte en 4. minimaal een salaris van 150 procent van minimumloon voor wo-alumni

3. Methode

In het voorgaande hoofdstuk is toegelicht welke concepten onderzocht gaan worden. Bovendien zijn de verwachte relaties omschreven en weergegeven in het conceptueel model. In dit hoofdstuk worden de methoden om de onderzoeksvraag te beantwoorden uiteengezet. Ten eerste wordt de onderzoekspopulatie en de onderzoekprocedure beschreven. Daarna volgt een beschrijving van de respondenten. Tot slot wordt ingegaan op hoe de onderzoekvariabelen gemeten zijn, welke schalen hiervoor zijn ontworpen of overgenomen en wat de validiteit en betrouwbaarheid is van de schalen².

3.1. Onderzoekspopulatie en respondenten

Het onderzoek is uitgevoerd onder masterstudenten van de Universiteit Utrecht. Het benaderen van respondenten is beperkt tot één onderwijsinstelling omdat de mate waarin een student zichzelf als inzetbaar beschouwt, kan afhangen van de reputatie van de universiteit (Rothwell et al., 2008). Werkgevers kunnen namelijk een voorkeur hebben voor een bepaalde universiteit in het wervingsproces (Murray & Robinson's, 2001). Bovendien wordt de mate waarin studenten baankansen onderscheiden ook beïnvloed door de connecties die onderwijsinstellingen al hebben opgebouwd met werkgevers in een netwerk (Tholen, Brown, Power & Allouch, 2013).

Verder is in dit onderzoek gekozen voor studenten die voltijd studeren. Omdat deeltijd studenten al hun intrede hebben gemaakt op de arbeidsmarkt, is het waarschijnlijk dat deeltijd studenten al eerdere baantransities hebben gemaakt op de arbeidsmarkt. Dit zou een vertekend beeld kunnen opleveren in het onderzoek naar gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten, want volgens Forrier et al. (2015) dragen eerdere baantransities bij aan de bekwaamheid om nieuwe baantransities te maken. Om het onderzoek te richten op studenten die slechts in beperkte mate ervaring hebben met baantransities, worden alleen studenten in een voltijd masteropleiding uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen.

In totaal heeft de Universiteit Utrecht per 1 oktober 2017 10.898 ingeschreven masterstudenten. Omdat het benaderen van de gehele onderzoekspopulatie een te grote tijdsinvestering zou betekenen, wordt een steekproef getrokken waarin een deel van de onderzoekspopulatie is betrokken in het onderzoek. Er is gekozen om masterstudenten te benaderen die aangesloten zijn bij de verschillende faculteiten die de opleidingsrichtingen Bèta, Alfa en Gamma representeren. De faculteiten zijn respectievelijk, Bètawetenschappen (Bèta), Geesteswetenschappen (GW) en Recht, Economie en Bestuur & Organisatie (REBO).

3.2. Design en Procedure

Dit onderzoek is kwantitatief uitgevoerd door middel van vragenlijsten. Deze kwantitatieve methode past het beste bij de onderzoeksvraag omdat in het onderzoek wordt getoetst of er relaties bestaan tussen verschillende concepten (Van der Velde, Jansen & Dijkers, 2013). In dit onderzoek is een websurvey opgesteld, waardoor zoveel mogelijk respondenten bereikt konden worden. Voor het invullen van de vragenlijst is gebruik gemaakt van het webprogramma, *Qualtrics*. In dit programma kunnen respondenten de vragenlijst invullen waarbij hun antwoorden automatisch worden opgeslagen.

Voorafgaand aan het verspreiden van de vragenlijsten, heeft er een sessie plaatsgevonden met vier studenten die zich in de laatste fase bevinden van hun masteropleiding. Deze studenten zijn samengekomen om de vragenlijst in te vullen en te beoordelen op begrijpbaarheid. Om de diversiteit van de studenten te waarborgen, was de voorwaarden om van elke faculteit (Bèta, GW, en REBO) een student in de pilot te plaatsen. Twee studenten studeerde aan de faculteit Bèta, één aan REBO en één aan GW. Naar aanleiding van deze pilot zijn enkele items verwijderd of aangepast (zie paragraaf 3.7.1.). Tijdens de sessie merkte een student op dat de anonimiteit van de respondent in het geding kan komen bij kleine masteropleidingen. Daarom is ervoor gekozen in de vragenlijst bij het onderdeel over de 'persoonlijke achtergrond' nogmaals te vermelden dat de vragenlijsten anoniem worden behandeld en verwerkt.

Na de sessie met de vier studenten is de vragenlijst verspreid onder masterstudenten van de faculteiten Bètawetenschappen (Bèta) en Geesteswetenschappen (GW) en van het departement Economie in een mail van de Career Officers. De masterstudenten van departementen Rechtsgeleerdheid en Bestuurs- & Organisationswetenschap kregen een mail via de mastercoördinatoren. De mastercoördinatoren hadden het verzoek gekregen om de vragenlijst te verspreiden en vervolgens door te geven dat de studenten waren benaderd.

De datum waarop de studenten zijn benaderd verschilt per masteropleiding. Op 9 mei 2018 zijn de studenten van de faculteit GW en departement Economie benaderd door de Career Officer en de studenten van de

² De definitieve vragenlijst is opgenomen in Bijlage 2.

departementen Rechtsgeleerdheid en Bestuurs- & Organisationswetenschap de studenten benaderd. De studenten van de faculteit Bèta zijn op dinsdag 15 mei benaderd.

In de uitnodigingsmail naar de studenten stond een link naar de online enquête. In de mail werd benadrukt dat de resultaten vertrouwelijk worden verwerkt. Om de studenten te stimuleren deel te nemen aan het onderzoek zijn waterflesjes verloot met een logo van de Universiteit Utrecht. De vragenlijst is gesloten op 23 mei en vervolgens is het databestand gedownload voor inspectie en verdere analyse.

3.3. Respons en representativiteit

De steekproef bestaat uit masterstudenten aan de faculteiten Bètawetenschappen, Geesteswetenschappen en Recht, Economie en Bestuur & Organisatie (REBO). Zoals weergegeven in Tabel 3.3. waren per 1 oktober 2017 4880 masterstudenten ingeschreven voor een opleiding aan één van deze faculteiten, wat betekent dat maximaal 4880 studenten bereikt konden worden.

In totaal hebben 3487 studenten de vragenlijst ontvangen. Dit betekent dat niet alle masterstudenten uit deze steekproef zijn bereikt. Een verklaring hiervoor is dat, zoals hierboven beschreven, studenten op verschillende manieren zijn benaderd. Een groot deel is benaderd door Career Officers, maar op de departementen Recht en Bestuur & Organisatie bestaat ander facultair beleid omtrent de mailing naar studenten, waardoor veel minder studenten hierdoor bereikt zijn. Een andere verklaring is dat sommige van de studenten al zijn afgestudeerd waardoor ze niet meer zijn benaderd door de Career Officers.

Nadat 3487 masterstudenten de vragenlijst hebben ontvangen, hebben 343 studenten de vragenlijst geopend. Op basis van deze cijfers heeft dit onderzoek een *response rate* van 9.84%. Dit is een relatief lage response aangezien uit verschillende onderzoeken onder studenten blijkt dat een hoger aandeel reageert. Akkermans (2013b) had in het onderzoek naar loopbaancompetenties een *response rate* van 100%. Het verschil was dat de vragenlijst was ingevuld door studenten tijdens de lessen, in aanwezigheid van een onderzoeker. In een onderzoek onder de studentenpopulatie over loopbaanperspectieven (Te Kaat, Vandeveld, Van Rossem & Groenvynck, 2013) had 40.4% de vragenlijst ingevuld. Een mogelijke verklaring voor de lage respons in dit onderzoek is dat de masterstudenten 'enquête-moe' zijn. De Nationale Studenten Enquête, die in januari 2018 is verspreid onder iedere faculteit van de Universiteit Utrecht, geeft namelijk eveneens een lage respons aan: 33.5% van de studenten van de hele universiteit hebben gereageerd. Bovendien blijkt dat op de faculteiten Bètawetenschappen, Geesteswetenschappen en Recht, Economie, Bestuur & Organisatie, de *response rate* nog lager was met respectievelijk, 30.7%, 32.0% en 25.1% (NSE, 2018). Bovendien, was deze vragenlijst langer beschikbaar (3 maanden) en de prijzen voor deelname hadden een hogere waarde dan in het huidige onderzoek. Een lagere respons in het huidige onderzoek is daarom niet geheel onverwacht.

Hoewel er gestreefd is naar een hoog percentage respondenten, kunnen er een aantal redenen worden gegeven voor de lage respons. Ten eerste, had de *response rate* hoger kunnen zijn als er een herinnering was verstuurd. Om de masterstudenten niet te veel mails te sturen vanuit Career Services, was een herinnering echter niet gewenst. Daarnaast is de vragenlijst de dag voor een nationale vrije dag, Hemelvaart, verstuurd. Mogelijk waren de masterstudenten op het moment dat ze uitnodiging openden vrij en daarom niet gemotiveerd een studie gerelateerde vragenlijst in te vullen.

De steekproef bestond in totaal uit 4880 studenten verdeeld over de drie faculteiten. In Tabel 3.3. is het aandeel per faculteit weergegeven. Daarnaast worden ook het aantal en aandeel respondenten in het onderzoek getoond. Zoals te zien is in Tabel 3.3. is de data geanalyseerd van 323 respondenten: 114 respondenten volgen een master aan de faculteit Bètawetenschappen (Bèta), 147 respondenten aan de faculteit Geesteswetenschappen (GW) en 62 aan de faculteit Recht, Economie en Bestuur & Organisatie (REBO). Te zien is dat studenten Bèta in de meerderheid zijn. In de steekproef zijn minder studenten van GW en REBO. Opvallend is dat het aantal respondenten van Bèta relatief laag is in vergelijking met de studenten GW. De studenten van GW zijn oververtegenwoordigd omdat het percentage in de steekproef 45.51% is terwijl het percentage in de steekproef 28.52% is. De studenten van de faculteit Bèta en REBO zijn het meest ondervertegenwoordigd. Een verklaring hiervoor is dat, zoals in de procedure beschreven, deze groep via de mastercoördinatoren benaderd moest worden. Hierbij geldt eveneens dat de mastercoördinatoren benadert zijn voor de nationale vrije dag. Hierdoor kan het verzoek om de vragenlijst door te sturen, aan de aandacht van sommige mastercoördinatoren ontschoten kan zijn. Het aandeel respondenten van de faculteit GW is relatief hoger.

Tabel 3.3.

Het totaal aantal masterstudenten per faculteit en het percentage vertegenwoordigd in de steekproef

		Faculteiten			
		Bèta	GW	REBO	Totaal
Steekproef	Aantal	2163	1392	13.25	4880
	Percentage	44.32 %	28.52%	26.15%	100%
Respondenten in onderzoek	Aantal	114	147	62	323
	Percentage	35.29 %	45.51 %	19.20 %	100%

De Universiteit Utrecht heeft per 1 oktober 2017 10.898 ingeschreven masterstudenten. Deze groep studenten wordt in dit onderzoek beschouwd als de gehele onderzoekspopulatie. Omdat er geen informatie beschikbaar is over de leeftijd en man-vrouwverdeling van de masterstudenten aan de Universiteit, kan niet worden onderzocht in hoeverre de respondenten overeenkomen met de eigenschappen van de gehele onderzoekspopulatie.

3.4. Kenmerken van de respondenten

In deze paragraaf worden de persoonlijke kenmerken van de respondenten beschreven. Het aantal respondenten (N) verschilt per faculteit, maar ook per variabele omdat sommige respondenten de vragenlijst voortijdig beëindigd hebben.

Zoals te zien is in Tabel 3.4.1. is het merendeel van de respondenten vrouw, namelijk 62.31%. Het grootste deel heeft tijdens de master een stage gelopen (72.56%) en tijdens de bachelor heeft 47.74% stage gelopen. Ook heeft de meerderheid enigszins werkervaring overeenkomstig de gewenste loopbaanrichting (82.70%).

De respondenten hebben een gemiddelde leeftijd van 24.58 jaar (SD = 4.70). In Tabel 3.4.2. is te zien dat studenten van de faculteit GW het oudst zijn en dat de leeftijd het meest uiteenloopt onder respondenten van deze faculteit. Op het moment van de dataverzameling (mei 2018) was de periode dat de respondenten in de master zaten gemiddeld 16.22 maanden en het duurde gemiddeld nog 5.14 maanden totdat de studenten naar verwachting zijn afgestudeerd. Wanneer het aantal maanden dat studenten in hun master verkeren, wordt vergeleken tussen faculteiten, is opvallend dat studenten van de faculteit Bèta het langst in hun master verkeren (21.71 maanden). Dit is te verklaren doordat de faculteit Bèta meer masteropleidingen aanbiedt die langer zijn dan 1 jaar, de zogenoemde *researchmasters* (UU, 2018b). Hiermee samenhangend is in de tabel te zien dat studenten van Bèta de kans dat ze gaan promoveren hoger inschatten dan de studenten van GW en REBO. De studenten van REBO schatten de kans dat ze gaan promoveren het laagst in.

Tabel 3.4.1

Kenmerken van de onderzoekspopulatie, uitgesplitst naar faculteit

		Faculteiten			Totaal
		Bèta	GW	REBO	
Geslacht	Man	54 (59.34 %)	23 (19.66 %)	21 (40.38 %)	98 (37.69 %)
	Vrouw	37 (40.65 %)	94 (80.34 %)	31 (59.61 %)	162 (62.31 %)
	Totaal (N)	91	117	52	260
Stage in bachelor	Ja	49 (52.13 %)	53 (44.17 %)	25 (48.07 %)	127 (47.74%)
	Nee	45 (47.87 %)	67 (55.83 %)	27 (51.92 %)	139 (52.26 %)
	Totaal (N)	94	120	52	266
Stage in master	Ja	71 (75.53 %)	99 (82.5 %)	23 (44.23%)	193 (72.56 %)
	Nee	23 (24.47%)	21 (17.5%)	29 (55.77 %)	73 (27.44 %)
	Totaal (N)	94	120	52	266
Werkervaring in overeenstemming met gewenste loopbaanrichting	Ja	35 (37.23%)	41 (34.17%)	19 (36.54%)	95 (35.71 %)
	Enigszins	43 (45.74%)	63 (52.5 %)	19 (36.54 %)	125 (46.99 %)
	Nee	16 (17.02%)	16 (13.33%)	14 (26.92 %)	46 (17.29 %)
	Totaal (N)	94	120	52	266

Tabel 3.4.2

Het gemiddelde van kenmerken van de onderzoekspopulatie, uitgesplitst naar faculteit

	Faculteiten											
	Bèta			GW			REBO			Totaal		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Leeftijd	24.20	2.13	94	25.18	6.49	119	23.90	2.61	52	24.58	4.70	265
Periode in master	21.71	10.71	93	14.49	14.92	114	9.73	6.56	48	16.22	13.00	255
Maanden tot afstuderen	6.31	6.40	91	5.34	5.24	114	2.52	3.09	50	5.14	5.52	255
Promotiekans	2.77	1.51	94	2.29	1.40	120	1.77	0.92	52	2.36	1.41	266

3.5. Meetinstrumenten

Om de onderzoeksvariabelen te meten is gebruik gemaakt van zowel bestaande gestandaardiseerde meetschalen als nieuw ontworpen meetschalen. Eerder onderzoek toont aan dat deze gestandaardiseerde schalen betrouwbaar zijn en daarom zijn deze, na vertaling naar het Nederlands, overgenomen in onderhavig onderzoek. De uiteindelijke vragenlijst is opgenomen in Bijlage 2.

3.5.1. Onafhankelijke variabele: Loopbaanondersteuning

Loopbaanondersteuning vanuit de universiteit is zowel objectief als subjectief gemeten. Loopbaanondersteuning is op objectieve wijze gemeten door te vragen of de studenten gebruik hebben gemaakt van de diensten vanuit de universiteit gericht op loopbaanondersteuning. Om te meten in hoeverre de respondent hiervan gebruik heeft gemaakt zijn vragen opgesteld in samenwerking met facultaire Career Officers (zie Tabel 3.5.1.). De antwoordopties bij deze vragen waren: 'nee', 'nee, maar wel overwogen' en 'ja'.

Er hebben vier individuele bijeenkomsten plaatsgevonden met Career Officers van Career Services. Van belang was dat de loopbaanondersteunende activiteiten op iedere faculteit plaatsvond en door wie de loopbaanondersteunende activiteiten werden opgezet. De Career Officers van Bètawetenschappen en Geesteswetenschappen en van de departementen Recht en Economie hebben informatie gegeven over de vormen van loopbaanondersteuning op deze specifieke faculteiten en dit resulteerde in de vragen over deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten.

Tabel 3.5.1.

De items voor deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten

- | | |
|----|--|
| 1. | Heb je in het afgelopen jaar een training/workshop gevolgd van de universiteit/de faculteit/de opleiding/de studievereniging ter voorbereiding op de arbeidsmarkt? |
| 2. | Heb je in het afgelopen jaar een carrière-evenement bezocht van de universiteit/de faculteit/de opleiding/de studievereniging? |
| 3. | Heb je in het afgelopen jaar op de Universiteit Utrecht een afspraak gehad met een Career Officer over je loopbaan? |

Naast deelname aan ondersteunende activiteiten wordt ook de mate van ervaren loopbaanondersteuning (subjectief) betrokken in het onderzoek. Voor zover mij bekend, bestaat er nog geen schaal om de ervaren loopbaanondersteuning onder studenten op de universiteit te meten. Een mogelijkheid is om een vragenlijst te gebruiken die is gebaseerd op de ervaren loopbaanondersteuning van werknemers in een organisatie, zoals de Supervisory Support Scale (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990). Omdat de schalen voor ondersteuning vanuit de organisatie is ontworpen voor werknemers, zijn de items echter niet geschikt voor de studentenpopulatie. Er wordt bijvoorbeeld verwezen naar de organisatie waar het individu werkzaam is en naar de leidinggevende (bijv. *my supervisor takes the time to learn about my career goals and aspirations*). Wanneer de schaal voor ervaren loopbaanondersteuning gebaseerd zou zijn op loopbaanondersteuning in de organisatie, zouden er veel aanpassingen nodig zijn.

Voor het formuleren van de items die ervaren loopbaanondersteuning meten in de context van hoger onderwijs, is gebruik gemaakt van de Teacher Support Scale (Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008). In de items wordt niet gerefereerd aan de organisatie waar men werkzaam is of de ondersteuning van de leidinggevende. Gebaseerd op de *Tardy's support types* is gekozen om items over te nemen met een factorlading hoger dan .50 op de factor die is bedoeld om investeringen te meten. Deze investeringen staan voor de mate waarin docenten investeren in de toekomst van de studenten. Hiervoor is gebruik gemaakt van 5 items waarin het woord 'teacher' is vervangen door de 'Universiteit Utrecht'. Bij enkele items was het niet mogelijk om *teacher* als persoon, te vervangen door een organisatie. De volgende items zijn daarom na vertaling niet opgenomen in de vragenlijst: '*my teacher is interested in my future*', '*my teachers are helpfull when I have questions about career issues*' en '*my teacher take time to help me get better grades*'. Zowel de oorspronkelijke als de uiteindelijke items zijn weergegeven in Bijlage 3. De items van de nieuw ontworpen meetschaal om de subjectieve onderzoeksvariabele '*ervaren loopbaanondersteuning vanuit de universiteit*' te meten, zijn weergegeven in Tabel 3.5.2. De items worden beantwoord op basis van een 5-punts Likertschaal (1= helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens).

Tabel 3.5.2.

De items voor ervaren loopbaanondersteuning vanuit de universiteit

	Ik ervaar dat de Universiteit Utrecht mij...
1.	...ondersteunt in mijn loopbaandoelen voor de toekomst
2.	...uitdaagt om na te denken over mijn loopbaandoelen
3.	...advies geeft voor het behalen van mijn loopbaandoelen
4.	...ondersteunt in de voorbereiding op sollicitaties of assessments
5.	...helpt om connecties te maken die nuttig zijn voor mijn loopbaan

3.5.2. Mediërende variabelen: Loopbaancompetenties

De loopbaancompetenties worden gemeten door gebruik te maken van de vragenlijst *Career Competencies Questionnaire* (Akkermans et al., 2013a), bestaande uit 21 items. De vragenlijst bevat ten eerste 7 items die betrekking hebben op de dimensie 'reflectieve loopbaancompetenties'. Deze dimensie bestaat uit reflectie op motivatie (bijv. *I know what I like in my work*) en reflectie op kwaliteiten (bijv. *I am aware of my talents in my work*). Ten tweede, bevat de schaal voor communicatieve loopbaancompetenties, 7 items over netwerken (bijv. *I am able to approach the right person to help me with my career*) en zelf-profilering (bijv. *I can clearly show others what my strengths are in my work*). Ten derde, meten 7 items de dimensie 'gedragsmatige loopbaancompetenties'. Deze items hebben betrekking op werkverkenning (bijv. *I am able to explore my possibilities on the labor market*) en loopbaanplanning (bijv. *I can make clear career plans*). De items van de vragenlijst loopbaancompetenties, worden beantwoord op basis van een 5-punts Likertschaal (1= helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens).

3.5.3. Afhankelijke variabele: Gepercipieerde inzetbaarheid

Om gepercipieerde inzetbaarheid te meten onder studenten is gebruik gemaakt van de *employability scale* (Rothwell et al., 2008). Deze vragenlijst is gekozen omdat de items specifiek zijn ontworpen voor een studentenpopulatie. De dimensies die worden betrokken in de vragenlijst zijn verwoord vanuit het perspectief van studenten die opzoek zijn naar een baan. Hierbij worden de elementen zoals de opleiding, vaardigheden, competenties, de reputatie van de universiteit, de vraag op de arbeidsmarkt en de staat van de arbeidsmarkt in een bepaalde afstudeerrichting betrokken. Items in de oorspronkelijk schaal zijn bijvoorbeeld: *'I am generally confident of success in job interviews and selection events'* en *'I can easily find out about opportunities in my chosen field'*. In totaal bestaat de schaal uit 16 items en deze worden beantwoord op basis van een 5-punts Likertschaal (1 = helemaal mee oneens, 5 = helemaal mee eens).

De vragenlijstonderdelen over loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid zijn vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. Om te controleren of de Nederlandse items dezelfde betekenis zouden hebben in het Engels, zijn de items door een onafhankelijk persoon gecontroleerd door middel van *back translation* (zie Bijlage 3).

3.5.4. Context

Verwacht wordt dat studenten die een opleiding volgen waar veel vraag naar is op de arbeidsmarkt, zichzelf als meer inzetbaar beschouwen op de arbeidsmarkt. De afstudeerrichting van de studenten is daarom relevant voor de gepercipieerde inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. In lijn met de het onderzoeksrapport van Elsevier (SEO, 2018), is een onderscheid gemaakt tussen alfa-opleidingen, bèta-opleidingen en gamma-opleidingen. Er zijn dummy-variabelen gemaakt voor de faculteiten en in de analyses zijn studenten van GW de referentiegroep.

3.5.5. Controlevariabelen

In het onderhavig onderzoek worden ook meerdere achtergrondvariabelen betrokken die volgens de literatuur gerelateerd zijn aan gepercipieerde inzetbaarheid en loopbaancompetenties. In eerder onderzoek is namelijk gebleken dat de demografische waarden en werk gerelateerde factoren van invloed zijn op de inzetbaarheid (Berntson et al., 2006, Forrier & Sels, 2003). Als controlevariabelen zijn ten eerste leeftijd en geslacht uitgevraagd. Daarnaast een aantal andere kenmerken: stage-ervaring, werkervaring, studieduur, tijd tot afstuderen en de promotiekans. Deze worden vervolgens kort beschreven.

Leeftijd: Jongere werknemers scoren hoger op inzetbaarheid (Rothwell & Arnold, 2007). In onderhavig onderzoek wordt echter weinig variantie verwacht in de leeftijd van de respondenten. De controlevariabele 'leeftijd' is in onderhavig onderzoek tevens gebruikt om te bepalen of de respondenten tot de beoogde doelgroep behoren. Het onderzoek is namelijk in lijn met onderzoeken van Akkermans et al. (2013ab) naar de loopbaanontwikkeling van een jonge doelgroep.

Geslacht: In onderzoeken op individueel niveau wordt geslacht ook vaak betrokken als controlevariabele (Boselie, Dietz & Boon, 2005). In dit onderzoek worden als keuzeopties aangegeven: 'man', 'vrouw' en 'wil ik liever niet zeggen'.

Stages: Of de studenten stages hebben gelopen in hun master en/of bachelor, zou van invloed kunnen zijn op de gepercipieerde inzetbaarheid. Stages kunnen studenten namelijk bevestigen in hun interesses en een realistisch beeld geven van de huidige banen (Feldman, Folks & Turnley, 1998). In de vragenlijst wordt door middel van twee items gevraagd of de studenten in de bacheloropleiding of masteropleiding stages heeft gelopen. De keuzeopties waren 'ja' of 'nee'.

Werkervaring: Werkervaring in overeenstemming met de gewenste loopbaan, betrokken in het onderzoek. Het integreren van werkervaring in de opleiding onder studenten leidt tot een positieve uitkomst in de transitie van school naar werk (Ling and O'Brien 2012) en de inzetbaarheid (Freudenberg, Brimble en Cameron, 2011). Dit is gemeten door de vraag te stellen of er werkervaring is opgedaan in de richting van de gewenste loopbaan. De keuzeopties voor de respondenten waren: 'Nee', 'Enigszins' en 'Ja'.

Studieduur: Het aantal maanden dat de student de masteropleiding volgt, lijkt ook van belang in dit onderzoek. Studenten die langer deden over hun opleiding, schatten hun kansen lager in (De Cuypers, De Witte, Van den Broeck & De Meyer, 2006). Studieduur is berekend als het verschil tussen de datum waarop de test is ingevuld (mei 2018) en de startdatum van de masteropleiding.

Tijd tot afstuderen: Mogelijk kan de tijd tot afstuderen van invloed zijn op de mate waarin studenten al proactief loopbaangedrag uitvoeren, zoals solliciteren. Daarnaast was de tijd tot afstuderen bedoeld om te controleren of studenten nog niet waren afgestudeerd. Dit is gemeten door te vragen in welke maand verwacht af te studeren.

Promotiekans van de studenten: De waarschijnlijkheid dat de student gaat promoveren kan invloed hebben op de gepercipieerde inzetbaarheid. Dit is uitgevraagd door te vragen in hoeverre student verwacht te gaan promoveren (1 = niet waarschijnlijk tot 5 = zeer waarschijnlijk).

3.6. Data-inspectie

In totaal is de vragenlijst door 343 respondenten geopend. Wanneer de respondent de vraag aan welke faculteit de respondent studeert niet invult, kan de respondent niet verder met het vervolg van de vragenlijst. 15 respondenten zijn om deze reden definitief uit het databestand verwijderd voordat de data verder is geïnspecteerd.

3.6.1. Uitschieters

Gebruikmakend van de ruwe data is allereerst onderzocht of groepen respondenten afwijken in het beantwoorden van de vragenlijst. Afwijkende antwoorden, ofwel uitschieters, zouden de betrouwbaarheid en validiteit van de schalen kunnen beïnvloeden (Field, 2013). Een *univariate* uitschieter is een observatie met een extreme waarde op één variabele. Om *univariate* uitschieters op de hoofd-onderzoeksvARIABLEN te identificeren zijn daarom z-scores berekend. Als de score van een respondent drie standaarddeviaties afwijkt van de gemiddelde score, dan wordt de data van deze respondent verwijderd uit de dataset.

Op de variabele loopbaanondersteuning had geen van de respondenten een z-score van minder dan 3.00 of meer dan 3.00. Vier respondenten zijn verwijderd omdat zij op de variabele loopbaancompetenties drie standaarddeviaties lager scoorden dan het gemiddelde ($z = -3.15$, $z = -3.15$, $z = -3.62$ en $z = -3.21$). Eén respondent is verwijderd met een waarde van $z = 3.55$ op gepercipieerde inzetbaarheid. Na verwijdering van deze respondenten, zijn 323 respondenten meegenomen voor verdere statistische analyse.

3.6.2. Controle op leeftijdsgroep ouder dan 30 jaar

Om de relatie tussen loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid te onderzoeken onder jonge toekomstige werknemers, wordt in lijn met Akkermans (2013a) onderscheid gemaakt op basis van een leeftijd van 30 jaar. De respondenten onder de 30 jaar hebben een gemiddelde leeftijd van 23.82 jaar ($SD=1.65$) en de respondenten boven de 30 jaar ($N=12$) een gemiddelde leeftijd van 40.67 jaar ($SD=13.08$). Door middel van een eenwegs-variantie analyse (ANOVA) wordt vervolgens onderzocht of de gemiddelde score van de respondenten met een leeftijd ouder dan 30 afwijkt van het gemiddelde op de variabelen ervaren loopbaanondersteuning, loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid. Uit de ANOVA blijkt dat op de variabele ervaren loopbaanondersteuning, respondenten die ouder zijn dan 30 jaar niet significant hoger scoren ($M = 16.92$, $SD = 3.90$) dan de respondenten die jonger zijn dan 30 jaar ($M = 15.31$, $SD = 3.75$), ($F(1,262) = 2.11$, $p = .148$). Op loopbaancompetenties scoorden de respondenten die ouder zijn dan 30 jaar hoger ($M = 70.30$, $SD = 9.21$) dan respondenten die jonger zijn dan 30 jaar ($M = 65.63$, $SD = 8.73$) maar ook dit verschil bleek niet significant ($F(1, 249) = 2.74$, $p = .099$). Op gepercipieerde inzetbaarheid scoorden de respondenten die ouder zijn dan 30 jaar ($M = 50.11$, $SD = 6.17$) hoger dan respondenten die jonger zijn dan 30 jaar ($M = 49.50$, $SD = 6.99$). Maar dit verschil bleek eveneens niet significant ($F(1,249) = .068$, $p = .795$). Omdat er geen significante verschillen blijken te zijn tussen de leeftijdsgroepen boven en onder 30 jaar op de hoofd-onderzoeksvARIABLEN, zullen er geen respondenten op basis van leeftijd worden verwijderd uit de analyses.

3.6.3. Controle op afgestudeerde respondenten

Tot slot is gecontroleerd of de respondenten die afgestudeerd zijn ($N = 17$), afwijken van het gemiddelde op de onderzoeksvARIABLEN. De groep afgestudeerde hadden op de vraag in de vragenlijst 'wanneer verwacht je af te studeren?' een datum voor de testdatum ingevuld.³ Om vast te stellen of er een verschil is op de onderzoeksvARIABLEN, is eveneens een ANOVA uitgevoerd. De respondenten die waren afgestudeerd scoorde op ervaren loopbaanondersteuning hoger ($M = 16.24$, $SD = 3.83$) dan de respondenten die niet waren afgestudeerd ($M = 15.30$, $SD = 3.79$). Uit de ANOVA blijkt echter dat dit verschil niet significant is ($F(1,252) = .97$, $p = .325$). Op loopbaancompetenties scoorden de respondenten die zijn afgestudeerd ($M = 65.94$, $SD = 12.82$) en de niet afgestudeerde respondenten nagenoeg hetzelfde ($M = 65.93$, $SD = 8.46$). De Levene's test voor homogeniteit was significant ($F(1,239) = 8.66$, $p < .01$) en daarmee is de assumptie voor homogeniteit geschonden. Op basis van de Brown-Forsythe F kan eveneens worden gesteld dat er geen verschil is in de scores op de variabele loopbaancompetenties, ($F(1,15.94) = .00$, $p = .999$). Tot slot scoort de groep afgestudeerden hoger ($M = 50.93$, $SD = 5.84$) op gepercipieerde inzetbaarheid dan de respondenten die niet zijn afgestudeerd ($M = 49.56$, $SD = 6.99$). Dit verschil is ook niet significant ($F(1, 239) = .55$, $p = .459$). Omdat de scores op de onderzoeksvARIABLEN van afgestudeerde en niet afgestudeerde respondenten niet significant verschillen, is besloten om ook de groep afgestudeerde studenten te betrekken in de hoofdanalyses.

³ Respondenten die verwachten af te studeren op het moment van testafname (mei 2018) worden beschouwd als niet-afgestudeerden.

3.7. Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van een meetinstrument verwijst naar de nauwkeurigheid in het meten van een concept (Van der Velde, Jansen & Dijkers, 2016). Met de validiteit wordt bedoeld of de meetschaal meet wat het beoogd te meten (Field, 2013). Er is in dit onderzoek op meerdere manieren aandacht geschonken aan de betrouwbaarheid en validiteit van de meetschalen.

Ten eerste is er voor zover deze beschikbaar was, gebruik gemaakt van gestandaardiseerde meetschalen. Daarnaast is er een pilotgroep samengekomen. De antwoorden op de subschalen in de huidige vragenlijsten worden bovendien onderzocht door middel van een factoranalyse. De factoranalyse is gebruikt om de validiteit van de vragenlijsten te onderzoeken met behulp van de data uit onderhavig onderzoek. Daarnaast wordt aan de hand van de Cronbach's alfa (α) onderzocht of de betrouwbaarheid van de schalen acceptabel is en nog verbeterd kan worden (zie Tabel 3.7.)

3.7.1. Pilotgroep - validiteit

Voordat de vragenlijsten zijn uitgestuurd is er een bijeenkomst geweest met vier studenten die een master volgen aan de faculteiten Bètawetenschappen, Geesteswetenschappen en Recht, Bestuur & Organisatie. Deze proefpersonen hebben een geprinte versie van de vragenlijst ingevuld met twee doelen. Allereerst om te bepalen hoeveel tijd de respondenten nodig hadden om de vragenlijst in te vullen, maar ook om te bepalen welke items begrijpelijker verwoord zouden kunnen worden. Na de sessie is de vragenlijst met enkele woorden aangepast. Ook zijn er items verwijderd uit de oorspronkelijke schalen. Onbegrip kan leiden tot misinterpretatie van items, waardoor de resultaten beïnvloed kunnen worden. Dit is een voorwaarde voor de *inter-observer consistency* (Bryman, 2015). Het vertaalde item op basis van de *employability scale* (Rothwell et al., 2008) '*mijn opleiding scoort hoog op sociale status*' is door de respondenten verschillend geïnterpreteerd en is daarom niet opgenomen in de vragenlijst in onderhavig onderzoek. Daarnaast was er tijdens de sessie ook een discussie over het verschil tussen sommige items van de schaal *loopbaancompetenties* (Akkermans, 2013a). Het item '*Ik ben me bewust van mijn talenten*' is verwijderd omdat de respondenten deze te veel vonden overeenkomen met het item '*Ik weet wat mijn sterke punten zijn*'.

3.7.2. Factoranalyse - validiteit

Nu zal per onderzoeksvariabele een onderbouwing worden gegeven voor de gemaakte keuzes ter verbetering van de validiteit van de meetschalen. De validiteit wordt bepaald door een techniek om clusters van variabelen te identificeren, de Principale Componenten Analyse (PCA; Field, 2013). Hierdoor wordt meer inzicht verkregen in de onderliggende dimensies van de meetschalen. Na iedere analyse is ook de betrouwbaarheid vastgesteld, dit wordt na de analyse verder toegelicht in paragraaf 3.7.3. De minimale en maximale ladingen (λ) van de items op de componenten en de betrouwbaarheid van de meetschalen zijn weergegeven in Tabel 3.7.⁴

Ervaren loopbaanondersteuning

De vijf items die ervaren loopbaanondersteuning meten, blijken na het uitvoeren van een PCA op één factor te laden. Door het verwijderen van item 5 kon de betrouwbaarheid van de subschaal verbeterd worden (zie paragraaf 3.7.3). Omdat item 5 (*helpt om connecties te maken die nuttig zijn voor mijn loopbaan*) voldoende laadt op de subschaal *ervaren loopbaanondersteuning* ($\lambda = .62$), is echter gekozen om item 5 te behouden.

Loopbaancompetenties

De schaal voor loopbaancompetenties bestaat volgens (Akkermans, 2013a) uit drie verschillende subschalen. Er is een PCA (*varimax rotation*) uitgevoerd om te onderzoeken of verwachte clusters van items ook te onderscheiden waren in het huidige onderzoek onder masterstudenten.

Uit de PCA blijkt dat de schaal uit vijf componenten (met eigenwaardes groter dan één) bestaat. Als de items niet duidelijk op één component laden, zullen de factorenloadingen (λ) ongeveer gelijke waarden hebben op componenten. Item 2 (*Ik weet wat voor mij belangrijk is in mijn loopbaan*) laadt op twee factoren $\lambda = .415$ en $\lambda = .521$. Item 14 (*Ik ga op zoek naar de ontwikkelingen binnen mijn vakgebied*) laadt ook op meerdere factoren met $\lambda = .378$, $\lambda = .338$. Deze twee items worden verwijderd voor de analyse. Na het opnieuw uitvoeren van een PCA analyse blijkt dat item 13 (*Ik onderzoek de mogelijkheden voor verdere opleiding*) als enige item met $\lambda = .878$ laadt op één component. Omdat dit item weinig samenhang (correlatie) vertoont met de overige items van de schaal wordt dit item ook verwijderd uit de schaal. De vragenlijst bestaat vervolgens op basis van een PCA uit vier componenten (met een eigenwaarde groter dan één).

⁴ Voor de factorladingen van de items op de componenten zie Bijlage 4.

1. Reflectieve loopbaancompetenties

Items 10 en 12 (*Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben; Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind*) laden in de PCA op de reflectieve loopbaancompetenties. Volgens Akkermans et al. (2013a) zijn deze items echter bedoeld om communicatieve loopbaancompetenties te meten. Deze items zijn mogelijk anders geïnterpreteerd in het huidige onderzoek omdat de vragenlijst is afgenomen onder een nieuwe onderzoekspopulatie. Wat betreft de inhoud van de items kan worden beargumenteerd dat als iemand goed kan laten merken wat diegene kan of belangrijk vindt, ook hierover heeft gereflecteerd. Gezien de inhoud van de items is daarom gekozen om items 10 en 12 te betrekken bij de reflectieve loopbaancompetenties.

Daarnaast, items die volgens Akkermans et al. (2013a) op inzicht in kwaliteiten zou moeten laden, laden op inzicht in interesses en een item die op inzicht in interesses zou moeten laden, laadt op inzicht in kwaliteiten. Omdat Akkermans et al. (2013) deze componenten schaaft onder reflectieve loopbaancompetenties worden deze twee componenten geïnterpreteerd als één subschaal, namelijk reflectieve loopbaancompetenties met twee onderliggende dimensies.

De schaal voor reflectieve loopbaancompetenties bestaat uit de items 1, 3, 4, 5, 6, 10 en 12 (*Ik weet wat ik leuk vind/leuk ga vinden in mijn werk; Ik heb duidelijk voor ogen wat mijn passies zijn; Ik weet wat mijn sterke punten zijn; Ik ken mijn eigen beperkingen; Ik weet over welke vaardigheden ik beschik; Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben; Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind*). De PCA wordt uitgevoerd waarbij de items op één component laden. De hoogste lading is $\lambda = .745$ en laagste $\lambda = .435$ op de subschaal voor reflectieve loopbaancompetenties.

2. Communicatieve loopbaancompetenties

De subschaal voor communicatieve loopbaancompetenties bestaan uit de items 7,8 en 9 (*Ik ken veel mensen die mij kunnen helpen met mijn loopbaan; Ik weet hoe ik mensen in mijn netwerk om hulp kan vragen; Ik kan de juiste mensen benaderen om mij te helpen met mijn loopbaan*). Een PCA wordt uitgevoerd waarbij gebleken is dat de items ook op één component laden. De hoogste lading is $\lambda = .880$ en de laagste is $\lambda = .816$ op de schaal communicatieve loopbaancompetenties.

3. Gedragmatige loopbaancompetenties

De subschaal voor gedragmatige loopbaancompetenties blijkt na het uitvoeren van de PCA te bestaan uit 15, 16, 17, 18 en 19 (*Ik verken wat de mogelijkheden voor mij zijn op de arbeidsmarkt; Ik maak voor mezelf duidelijke plannen voor mijn loopbaan; Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn loopbaan; Ik maak een planning voor wat ik wil bereiken in mijn loopbaan; Ik stel voor mezelf doelen die ik wil bereiken in mijn loopbaan*). Een PCA wordt uitgevoerd waarbij gekozen is om de items op één component te laden. Uit een factor analyse blijkt dat de hoogste lading $\lambda = .877$ is en laagste $\lambda = .441$. Door het verwijderen van item 15 (*Ik verken wat de mogelijkheden voor mij zijn op de arbeidsmarkt*) wordt de betrouwbaarheid verbeterd (zie 3.7.2). De minimale lading op het component wordt $\lambda = .747$ en de hoogste lading op het component $\lambda = .882$.

Gepercipieerde inzetbaarheid

Wat betreft de schaal voor gepercipieerde inzetbaarheid wordt op basis van eerder onderzoek (Rothwell et al., 2007; Rothwell et al., 2009) verwacht dat er meerdere componenten gemeten worden: de gepercipieerde interne inzetbaarheid en gepercipieerde externe inzetbaarheid. Uit de PCA (*varimax rotation*) bleek de schaal gepercipieerde inzetbaarheid uit vijf componenten (met eigenwaardes groter dan één) te bestaan. Item 3 (*werkgevers nemen afgestudeerde studenten van de Universiteit graag in dienst*) laadde op drie componenten $\lambda = .302$, $\lambda = .466$, $\lambda = -.467$. Na het verwijderen van item 3 blijkt uit de nieuwe PCA analyse dat de schaal nog steeds uit vijf componenten bestaat (voor de matrix zie Bijlage 4). Item 7 (*er melden zich meer mensen aan voor mijn masteropleiding dan dat er beschikbare plekken zijn*) bleek als enige op één component te laden met $\lambda = .921$. Er is daarom gekozen om naast item 3 ook item 7 te verwijderen. Uiteindelijk wijst de PCA dan uit dat de schaal voor gepercipieerde inzetbaarheid uit vier componenten bestaat. Nu zal per component worden toegelicht welke items laden zodat bepaald wordt welke items per subschaal gebruikt worden in de hoofdanalyses.

1. *Academische prestatie*

Items 1 en 2 (*ik haal hoge cijfers in mijn masteropleiding; ik zie mijn academische opleiding als topprioriteit*) laden op één component. Deze items hebben volgens Rothwell et al., (2008) betrekking op de betrokkenheid bij de opleiding en de academische prestatie van de student. Deze items uit de analyses zijn weggelaten omdat ze niet bedoeld zijn om gepercipieerde inzetbaarheid te meten in het huidige onderzoek. Daarnaast blijken deze items niet bij te dragen aan de betrouwbaarheid van de meetschaal gepercipieerde inzetbaarheid.

2. *Reputatie van de Universiteit en specifieke afstudeerrichting*

Items 4, 5 en 6 (*De status van de Universiteit Utrecht is een pluspunt bij het zoeken naar een baan; werkgevers richten zich specifiek op de Universiteit Utrecht om nieuwe werknemers te werven van mijn afstudeerrichting; mijn universiteit heeft een uitstekende reputatie in mijn vakgebied*) blijken op basis van de PCA ook op één component (met eigenwaardes groter dan één) te laden. Deze items komen overeen met de beschreven dimensie van Rothwell et al. (2008): de reputatie van de universiteit. Echter, er is voor gekozen deze dimensie niet te betrekken in het onderzoek. In onderzoek onder 344 studenten bedrijfskunde van verschillende universiteiten werd aangetoond dat de universiteit die werd bezocht maar weinig invloed had op de gepercipieerde inzetbaarheid. De gekozen studierichting was daarentegen meer van belang (Rothwell, et al., 2008). Omdat de faculteit waaraan de student studeert wordt meegenomen als voorspeller van de inzetbaarheid, is daarom gekozen om deze subdimensie niet te betrekken als subschaal.

3. *Gepercipieerde interne inzetbaarheid*

Items 8,9,12 en 15 laden ook op één component (*Ik heb over het algemeen vertrouwen in mijn succes in sollicitaties en selectie-evenementen; Ik denk dat ik elke baan kan krijgen zolang mijn ervaring en vaardigheden relevant zijn voor de baan; Werkgevers zijn op zoek naar de vaardigheden en capaciteiten die ik bezit; Er zijn veel vacatures in de geografische omgeving waar ik zoek*). Volgens Rothwell et al. (2008) verwijzen de items 12 en 15 naar de gepercipieerde externe inzetbaarheid omdat deze dimensie verwijst naar de mate van vraag op de arbeidsmarkt. Deze items zouden theoretisch dus beter aansluiten bij de gepercipieerde externe inzetbaarheid dat hierna zal worden beschreven. Mogelijk kunnen item 12 en 15 worden verwijderd omdat ze theoretisch niet overeenkomen met de items 8 en 9, die bedoeld zijn om gepercipieerde interne inzetbaarheid te meten. Echter, wanneer items 12 en 15 verwijderd worden, neemt de betrouwbaarheid van subschaal op gepercipieerde interne inzetbaarheid af en is de subschaal om interne inzetbaarheid te meten niet meer bruikbaar ($\alpha < .70$). Daarom is besloten deze items te behouden.

4. *Gepercipieerde externe inzetbaarheid*

De laatste groep items die op één component laden zijn 10, 11, 13 en 14 (*Op de arbeidsmarkt is grote vraag naar mensen met de door mij gewenste loopbaanrichting; Mijn master leidt tot een loopbaan die over het algemeen wordt gezien als zeer gewild; Er is momenteel een grote vraag naar afgestudeerde studenten; Ik kan makkelijk baanmogelijkheden vinden in mijn gekozen afstudeerrichting*). Gelet op de inhoud van items verwijzen deze items allemaal naar de vraag op de arbeidsmarkt. Daarnaast is ook te zien dat gekozen studierichting van belang is voor de mate van gepercipieerde inzetbaarheid.

Rothwell et al. (2008) en Rothwell et al. (2009) toonden aan dat er onderscheid is tussen items die verwijzen naar gepercipieerde interne en gepercipieerde externe inzetbaarheid. De benadering van eigen gepercipieerde inzetbaarheid hangt dus af van structurele factoren (bijv. arbeidsmarkt) en individuele factoren (bijv. vertrouwen in sollicitaties). Berntson, Sverke & Marklund (2006) bevestigen dit onderscheid ook. In het huidige onderzoek is op basis van de componentenanalyse geen onderscheid tussen de structurele factoren en individuele factoren waarneembaar.

Er wordt in de statistische analyses van dit onderzoek hoofdzakelijk getest met de overkoepelende schaal van gepercipieerde inzetbaarheid. Deze schaal bevat items die verwijzen naar zowel de gepercipieerde interne inzetbaarheid als gepercipieerde externe inzetbaarheid. Daarom worden de acht items van beide componenten samengevoegd en in de hoofdanalyses gebruikt om het construct gepercipieerde inzetbaarheid te meten. Het laagste item op deze samengevoegde schaal is $\lambda = .568$ en de hoogste $\lambda = .818$. Wanneer er bij de analyse betekenisvolle relaties waargenomen worden tussen de onderliggende dimensies gepercipieerde interne en externe inzetbaarheid en de onderzoeksvariabelen, zullen deze als aanvulling worden gerapporteerd in paragraaf 4.4 hypothesetesten. Voor de gepercipieerde interne inzetbaarheid is dan gebruik gemaakt van de items 8 en 9. Voor de gepercipieerde externe inzetbaarheid is gebruik gemaakt van de items 10,11,13 en 14.

3.7.3. Betrouwbaarheidsanalyse

De betrouwbaarheid van de schalen wordt vastgesteld aan de hand van de Cronbach's alfa (α). Vervolgens zullen de betrouwbaarheidscoëfficiënten per (sub)schaal worden weergegeven en worden gerapporteerd. In sommige gevallen worden items verwijderd als hierdoor de inter-item betrouwbaarheid wordt verhoogd. In het beoordelen van de schaal wordt als vuistregel gehanteerd dat een schaal met een α tot .80 redelijk betrouwbaar is. Als de α groter is dan .80, dan wordt de schaal als betrouwbaar beschouwd. Schalen met een α groter dan .70 zijn acceptabel (Korzilius, 2000).

Ervaren loopbaanondersteuning

Ervaren loopbaanondersteuning wordt gemeten door vijf items. De betrouwbaarheid van de schaal voor ervaren loopbaanondersteuning vanuit de universiteit geldt als betrouwbaar met $\alpha = .82$. Uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat het verwijderen van item 5 '*helpt om connecties te maken die nuttig zijn voor mijn loopbaan*' de betrouwbaarheid verhoogt naar $\alpha = .83$. Het item wordt echter niet verwijderd omdat uit de factoranalyse blijkt dat het item voldoende laadt op de subschaal 'ervaren loopbaanondersteuning'.

Loopbaancompetenties

Wanneer een vragenlijst subschalen bevat, dient de betrouwbaarheid van de vragenlijst per subdimensie te worden vastgesteld (Field, 2013). De betrouwbaarheid is daarom apart vastgesteld voor de subschalen die de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties meten.

- De subschaal reflectieve loopbaancompetenties bestaat uit zeven items en heeft een redelijke betrouwbaarheid van $\alpha = .73$.
- De subschaal communicatieve loopbaancompetenties bestaat uit drie items en is ook redelijk betrouwbaar met $\alpha = .79$.
- De subschaal gedragsmatige loopbaancompetenties bestaat uit vijf items en is ook redelijk betrouwbaar van $\alpha = .79$. Echter, door het verwijderen van item 15 (*Ik verken wat de mogelijkheden voor mij zijn op de arbeidsmarkt*) verbetert de betrouwbaarheid. De subschaal gedragsmatige loopbaancompetenties bestaat na het verwijderen van item 15 uit vier items en heeft daarnaast een goede betrouwbaarheid met $\alpha = .83$.

Gepercipieerde inzetbaarheid

Gepercipieerde inzetbaarheid wordt gemeten door acht items. De betrouwbaarheid van de schaal is goed met $\alpha = .85$.

In tabel 3.7. is tot hieronder de tabel weergegeven waarin de betrouwbaarheid en de minimale en maximale lading van de items op de (sub)schalen wordt getoond.

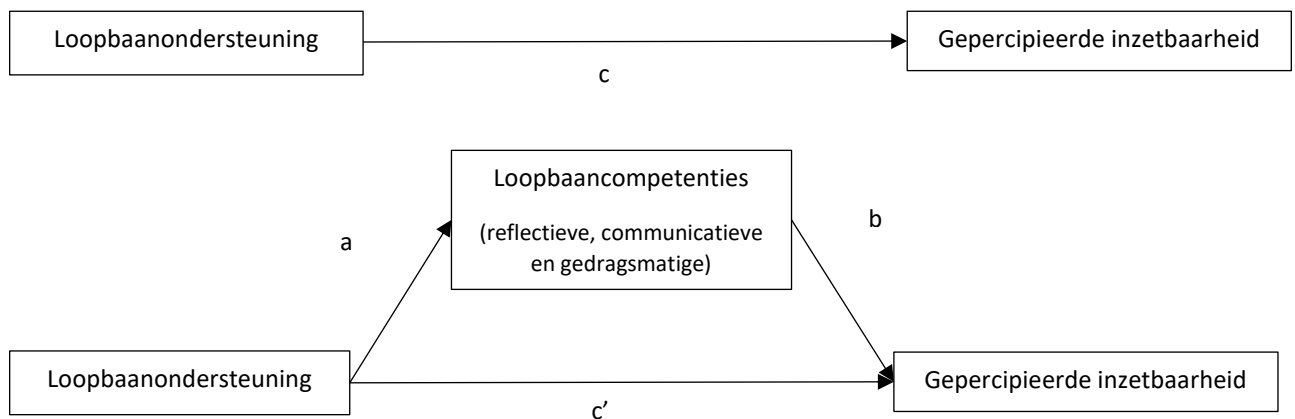
Tabel 3.7. Het aantal items, betrouwbaarheid en minimale en maximale lading

Schalen	Items	α	Min. λ	Max. λ
1. Ervaren loopbaanondersteuning	5	.82	.62	.85
2a. Reflectieve loopbaancompetenties	7	.73	.44	.75
2b. Communicatieve loopbaancompetenties	3	.79	.82	.88
2b. Gedragsmatige loopbaancompetenties	4	.83	.75	.88
3. Gepercipieerde inzetbaarheid	8	.85	.57	.83

3.8. Statistische analyse

Voorafgaand aan de analyse is onderzocht of de data voldeed aan de assumpties met betrekking tot uitschieters, homoscedasticiteit, multicollineariteit en lineariteit. Om het mediatie-effect te testen is gebruik gemaakt van de plug-in PROCESS macro for SPSS (Hayes, 2013) met de optie *bootstrapping*. Het voordeel van deze methode is dat ook wanneer de data niet normaal verdeeld is, een regressieanalyse kan worden uitgevoerd (Hayes, 2013). De partiële mediatie analyse is getest op basis van het model van Baron en Keny (1986). De geteste relaties worden in Figuur 3.8. weergegeven.

Ten eerste wordt onderzocht of er een relatie is tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid, het totale effect (c). Vervolgens wordt onderzocht of 'loopbaancompetenties' deze relatie medieert. Om dit te onderzoeken, wordt in het testen van de hypothesen 6 en 7 de volgende relaties onderzocht. Ten eerste of loopbaanondersteuning effect heeft op de gepercipieerde inzetbaarheid (c'), ten tweede of ervaren loopbaanondersteuning loopbaancompetenties voorspelt (a) en of er een effect is tussen loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid (b). Als de loopbaancompetenties de relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid mediëren zal de directe relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid verminderen in het model. In het mediërende model wordt namelijk verwacht dat de relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid eveneens indirect verklaard wordt (ab). Aanvullend op de mediatie-analyse wordt een Sobel test uitgevoerd om na te gaan of de relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid significant wordt verklaard door de loopbaancompetenties in het model. Voor de Sobel test is gebruik gemaakt van een calculator.⁵ Met betrekking tot het testen van de bovenstaande relaties is de voorwaarde dat er een totaal effect is van loopbaanondersteuning op de gepercipieerde inzetbaarheid (c).



Figuur 3.8. Het mediërend model met de loopbaancompetenties (reflectieve, communicatieve en gedragsmatige) als mediërende variabele: totaal effect (c), indirect effect (ab) en het directe effect (c').

⁵ De Sobel test is uitgevoerd via de calculator op: <http://www.quantpsy.org/sobel/sobel.htm>

4. Resultaten

4.1. Beschrijvende statistieken

De beschrijvende statistieken zijn hieronder in Tabel 4.1.1. en Tabel 4.1.2. per faculteit weergegeven. Opvallend zijn de verschillen in gemiddelde scores op de deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten, ervaren loopbaanondersteuning, loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid tussen faculteiten. Om meer inzicht te krijgen in de verschillen, wordt dit onderzocht en gepresenteerd in paragraaf 4.2.

Tabel 4.1.1.
Gemiddelde, SD van de onderzoeksvariabelen, uitgesplitst naar faculteit

	Faculteit											
	Bèta			GW			REBO			Totaal		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Ervaren loopbaanondersteuning	3.06	0.68	105	3.20	0.76	134	2.85	0.75	57	3.08	.74	296
Reflectieve loopbaancompetenties	3.72	0.48	95	3.79	0.46	123	3.87	0.38	53	3.78	0.45	271
Communicatieve loopbaancompetenties	3.36	0.77	95	3.24	0.73	123	3.57	0.71	53	3.35	0.75	271
Gedragmatige loopbaancompetenties	3.79	1.20	95	3.89	1.11	122	4.17	1.17	52	3.91	1.16	270
Gepercipieerde inzetbaarheid	3.54	0.69	101	2.77	0.58	128	3.49	0.60	56	3.18	0.73	285

Tabel 4.1.2.
Frequentie van de studenten die hebben deelgenomen aan loopbaanondersteunende activiteiten, uitgesplitst naar faculteit

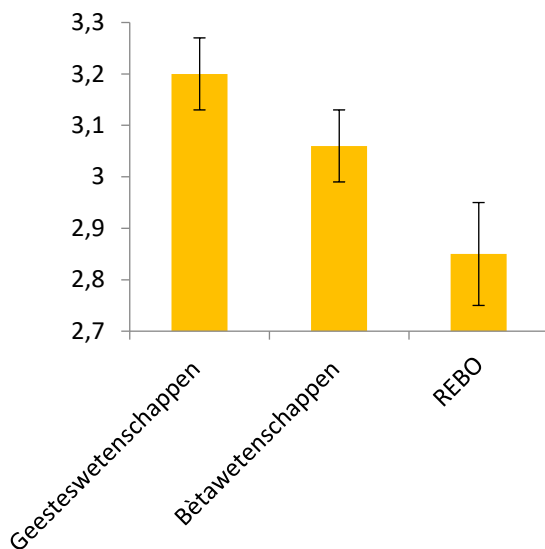
		Faculteit							
		Bèta		GW		REBO		Totaal	
		Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Deelname training	Ja	37	32.45	55	37.41	22	35.48	114	35.29
	Nee	77	67.54	92	62.59	40	64.51	209	64.71
	Totaal	114	100.00	147	100.00	62	100.00	323	100.00
Deelname evenement	Ja	42	38.18	37	25.69	30	49.18	109	34.60
	Nee	68	61.82	107	74.31	31	50.82	206	65.40
	Totaal	110	100.00	144	100.00	61	100.00	315	100.00
Afspraak met Career Officer	Ja	7	6.36	4	2.82	4	6.56	15	4.79
	Nee	103	93.64	138	97.18	57	93.44	298	95.21
	Totaal	110	100.00	142	100.00	61	100.00	313	100.00

4.2. Verschillen in gemiddelde scores tussen faculteiten

De gemiddelde van de variabelen ervaren loopbaanondersteuning, reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid worden getoond in Tabel 4.1. Om te bepalen of gemiddelde scores op deze variabelen voor de studenten op de faculteiten GW, Bèta en REBO verschillen, is een eenwegs variantie-analyse (ANOVA) uitgevoerd.

4.2.1. Ervaren loopbaanondersteuning

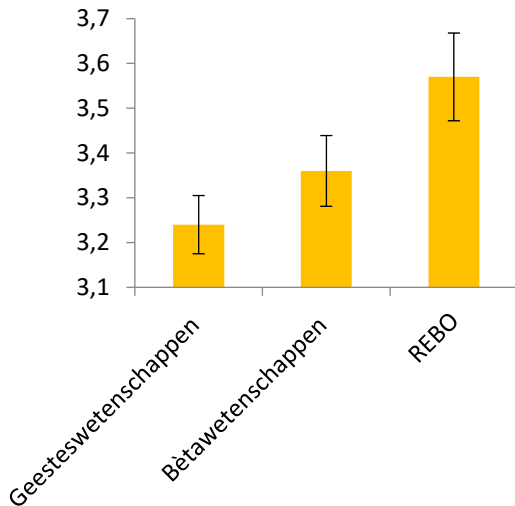
De gemiddelde scores van de studenten van de faculteiten GW, Bèta en REBO zijn in Figuur 4.2.1. gevisualiseerd. Uit de ANOVA blijkt dat de studenten van de faculteiten GW, Bèta en REBO verschillen op de onderzoeksvariabele *ervaren loopbaanondersteuning*, $F(2,293)= 4.57, p < .05$. Uit de Bonferroni post hoc test blijkt dat studenten GW significant meer loopbaanondersteuning ervaren dan studenten REBO ($M_{verschil} = .348, p < .01$). De mate van ervaren loopbaanondersteuning onder studenten GW verschilt niet significant met de studenten van Bèta ($M_{verschil} = .13, p = .480$). Het verschil in de mate van ervaren loopbaanondersteuning is ook niet significant tussen de groep studenten van Bèta en REBO ($M_{verschil} = .21, p = .233$).



Figuur 4.2.1. De gemiddelde scores voor ervaren loopbaanondersteuning op de verschillende faculteiten

4.2.2. Loopbaancompetenties

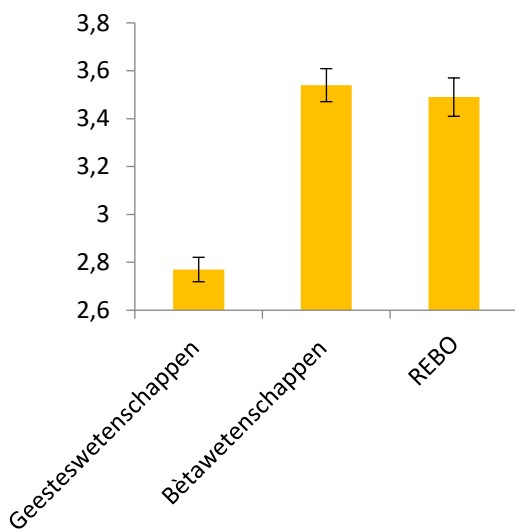
Voordat het uitvoeren van de ANOVA voor reflectieve loopbaancompetenties toonde de Levene's test ongelijke variantie aan ($F = 3.16, p = .044$). Hierom zal de Brown-Forsythe F worden gerapporteerd. De studenten van de faculteiten GW, Bèta en REBO blijken niet te verschillen in *reflectieve loopbaancompetenties*, $F(2,241.42)= 1.91, p = .151$. De studenten van de faculteiten verschillen ook niet in *gedragsmatige loopbaancompetenties*, $F(2,267)= 1.86, p = .157$. Uit de ANOVA blijken wel significante verschillen tussen de studenten van de faculteiten wat betreft de *communicatieve loopbaancompetenties*, $F(2,268)= 3.63, p < .05$. De gemiddelde scores onder de groepen studenten van de faculteiten zijn in Figuur 4.2.2. gevisualiseerd. Uit de Bonferroni post hoc test blijkt dat studenten REBO in meerdere mate beschikken over de communicatieve loopbaancompetenties in vergelijking met de studenten GW ($M_{verschil} = .326, p < .05$). De mate van communicatieve loopbaancompetenties onder de studenten GW verschillen niet significant met de studenten van Bèta ($M_{verschil} = .13, p = .653$). Het verschil in de mate van communicatieve loopbaancompetenties is ook niet significant tussen de groep studenten van Bèta en REBO ($M_{verschil} = .20, p = .344$).



Figuur 4.2.2. De gemiddelde scores voor communicatieve loopbaancompetenties voor de verschillende faculteiten

4.2.3. Gepercipieerde inzetbaarheid

De gemiddelde scores op gepercipieerde inzetbaarheid van de studenten van de faculteiten GW, Bèta en REBO zijn in Figuur 4.2.3. gevisualiseerd. Uit de ANOVA blijkt dat er verschillen zijn tussen de studenten van de verschillende faculteiten $F(2,282) = 51.05, p < .001$. Uit de Bonferroni post hoc test blijkt dat studenten van de faculteit GW zichzelf significant minder inzetbaar beschouwden in vergelijking met de studenten van de faculteit Bèta ($M_{\text{verschil}} = .77, p < .001$) en met de studenten REBO ($M_{\text{verschil}} = .72, p < .001$). De studenten van de faculteiten Bèta en REBO verschillen niet significant van elkaar in de gepercipieerde inzetbaarheid ($M_{\text{verschil}} = .05, p = 1.00$).



Figuur 4.2.3. De gemiddelde scores voor gepercipieerde inzetbaarheid op de verschillende faculteiten

4.2.4. Deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten

In de frequentietabel 4.2.2. staat weergegeven in welke mate de studenten van de verschillende faculteiten deelnemen aan de loopbaanondersteunende activiteiten vanuit de universiteit. Uit de Cramer's V test blijkt dat er een relatie is tussen de faculteit waaraan de student verbonden is en deelname aan loopbaanevenementen, $V(1, N = 315) = .190, p < .01$. Het verband is volgens de richtlijnen van Cohen (1988) klein tot gemiddeld. De faculteiten waaraan de studenten verbonden zijn, is niet gerelateerd aan het aantal trainingen of workshop die de studenten volgden ($V(2, N = 323) = .046, p = .707$) en het maken van een afspraak met een Career Officer ($V(2, N = 313) = .084, p = .329$).

4.2.5. Samenvatting verschillen tussen faculteiten

De studenten van de faculteit GW en de faculteit Bèta ervaren meer loopbaanondersteuning dan de studenten van de faculteit REBO. De mate waarin de studenten beschikken over de communicatieve loopbaancompetenties verschilt ook. Studenten van de faculteit REBO zijn positiever over de mate waarin ze beschikken over de communicatieve loopbaancompetenties dan de studenten van de faculteit GW. De studenten van de verschillende faculteiten schatten ook hun kansen op de arbeidsmarkt anders in. Studenten van de faculteit GW zien hun kansen op de arbeidsmarkt minder positief in vergeleken met de studenten van de faculteiten Bèta en REBO. Tot slot is ook onderzocht of de faculteit gerelateerd was aan de mate waarin studenten deelnemen aan loopbaanondersteunende activiteiten. Het bleek dat de mate waarin studenten deelnemen aan loopbaanevenementen, verschilde per faculteit. Het deelnemen aan trainingen of het maken van afspraken met een Career Officer was niet gerelateerd aan de faculteit waaraan de student studeert.

4.3. Correlaties tussen onderzoeksvariabelen

De correlaties worden vastgesteld om de mate en de richting van samenhang tussen de variabelen te bepalen. Vervolgens zullen correlaties in het model worden beschreven. Ter indicatie een correlatiecoëfficiënt van ongeveer .100 wordt als een klein effect beschouwd, .300 als gemiddeld en .500 als een groot effect (Field, 2013, p.270).

Ten eerste is er een positieve samenhang tussen reflectieve loopbaancompetenties en communicatieve loopbaancompetenties ($r = .333, p < .01$), reflectieve loopbaancompetenties en gedragsmatige loopbaancompetenties ($r = .420, p < .01$); en communicatieve loopbaancompetenties en gedragsmatige loopbaancompetenties ($r = .205, p < .01$). Daarnaast staan de reflectieve loopbaancompetenties ($r = .129, p < .05$) en de communicatieve loopbaancompetenties ($r = .327, p < .01$) positief in verband met de gepercipieerde inzetbaarheid. De gedragsmatige loopbaancompetenties vertonen geen samenhang met de gepercipieerde inzetbaarheid ($r = .083, NS$).

Er blijkt geen relatie te zijn tussen deelname aan trainingen en de gepercipieerde inzetbaarheid ($r_s = -.037, NS$). Een afspraak met een *Career Officer* vertoont ook geen samenhang met gepercipieerde inzetbaarheid ($r_s = -.004, NS$). Wel is er een positieve samenhang tussen deelname aan loopbaanevenementen en de gepercipieerde inzetbaarheid ($r_s = .145, p < .05$). Opvallend is dat er geen samenhang is tussen de ervaren loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid ($r = .099, NS$). De samenhang tussen de ervaren loopbaanondersteuning en loopbaancompetenties is ook opvallend. Ervaren loopbaanondersteuning vertoont geen samenhang met de reflectieve loopbaancompetenties ($r = .102, NS$) en gedragsmatige loopbaancompetenties ($r = .041, NS$). Ervaren loopbaanondersteuning vertoont wel samenhang met de communicatieve loopbaancompetenties ($r = .265, p < .01$). Ook blijkt dat er een positieve samenhang is tussen deelname aan trainingen en ervaren loopbaanondersteuning ($r_s = .179, p < .01$).

Tabel 4.3.

De Pearson (r) en Spearman (r_s) correlaties voor de onderzoeksvariabelen

	M (SD)	N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Geslacht ^a	-	260	-															
2. Leeftijd	24.58 (4.70)	265	.123*	-														
3. Periode tot afstuderen	5.14 (5.52)	255	.068	.090	-													
4. Periode in master	16.23 (12.98)	255	.159*	.108	-.250**	-												
5. Stage bachelor ^b	-	266	-.085	-.109	-.012	.023	-											
6. Stage master ^c	-	266	-.165**	-.152*	.052	-.033	.166**	-										
7. Werkervaring ^d	-	266	-.097	-.043	-.010	.082	.178**	.209**	-									
8. Promotiekans	2.36 (1.41)	266	.204**	.056	.123*	.121	-.063	-.036	.097	-								
9. Deelname training ^e	-	323	-.078	-.084	-.009	-.069	.057	.098	.085	-.035	-							
10. Deelname evenement ^f	-	315	-.005	-.123*	-.042	-.085	-.054	-.097	-.019	-.007	.220**	-						
11. Afspraak met co ^g	-	313	.019	-.031	-.036	.082	.009	.012	-.044	.024	.152**	.103	-					
12. Ervaren Loopbaanondersteuning	3.08 (0.74)	296	.015	.068	.003	-.002	-.094	.066	.137*	.170**	.179**	.071	.045	-				
13. Reflectieve loopbaancompetenties	3.78 (0.45)	271	.133*	.156*	.017	.022	.010	-.097	.125*	.122*	-.012	-.035	-.036	.102	-			
14. Communicatieve loopbaancompetenties	3.35 (0.75)	271	.161**	.095	.084	.001	.080	-.081	.180**	.100	.035	.039	-.042	.265**	.333*	-		
15. Gedragmatige loopbaancompetenties	3.91 (1.16)	270	.052	.034	-.141*	.030	.088	-.018	.067	.191**	.020	.099	0.042	.041	.420**	.205**	-	
16. Gepercipieerde inzetbaarheid	3.18 (0.73)	285	.409**	.012	.022	.058	.056	-.166**	.049	-.005	-.037	.145*	-.004	.099	.129*	.327**	.083	-

^a (man = 1, vrouw = 0) ^b (stage gevolgd = 1) ^c (stage gevolgd = 1) ^d (enigszins werkervaring = 1) ^e (deelname training = 1) ^f (deelname loopbaanevenement = 1) ^g (afspraak met Career Officer = 1)

*p<0.05; **p<0.01 (two-tailed).

Voor de variabelen 1,5,6,7,9,10,11 is de Spearman's rho weergegeven en voor de variabele 3,4,5,9,13,14,15,16,17 de Pearson.

4.4. Testen van de hypothesen

Om de hypothesen te toetsen zijn meerdere regressieanalyses en een mediatieanalyse uitgevoerd. Zo kan worden vastgesteld hoeveel variantie (R^2) van de afhankelijke variabele wordt verklaard door de voorspellers in het model. De controlevariabelen die mogelijk van invloed zijn op de onderzoeksvariabelen, zijn alleen gerapporteerd als deze significant zijn in het geteste model. Op basis van de factoranalyse is gekozen om gepercipieerde inzetbaarheid te onderzoeken als één variabele met twee onderliggende dimensies: gepercipieerde interne en gepercipieerde externe inzetbaarheid (zie paragraaf 3.6). Aanvullend zal de relatie onderzocht worden met de onderliggende dimensies. Wanneer blijkt dat er sprake is van een relatie tussen de onderzoeksvariabele en een dimensie van gepercipieerde inzetbaarheid, wordt deze aanvullende test gerapporteerd.

4.4.1. H1 Loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid

Hypothese 1 veronderstelt dat naarmate studenten hoger scoren op de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties, studenten zichzelf als meer inzetbaar beschouwen. Om H1 te testen wordt een hiërarchische multiple regressieanalyse uitgevoerd. De ongestandaardiseerde en gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt staan weergegeven in Tabel 4.4.1. In de eerste stap van de analyse blijkt dat de variabelen faculteit en geslacht voor 33.2% de variantie verklaart voor gepercipieerde inzetbaarheid, $R^2 = .332$, $F(3,256) = 42.35$, $p < .001$. In model 2 zijn de reflectieve loopbaancompetenties toegevoegd. Door het toevoegen van de variabele reflectieve loopbaancompetenties in het model wordt meer variantie voorspelt: 1,2 %, $R^2 = .342$, $\Delta F(1, 255) = 4.043$, $p < .05$. Vervolgens wordt in model 3 de reflectieve loopbaancompetenties vervangen voor de communicatieve loopbaancompetenties. De verklaarde variantie nam significant toe met 5.5% door het toevoegen van communicatieve loopbaancompetenties in het model, $R^2 = .387$, $\Delta F(1, 255) = 22.94$, $p < .001$. In lijn met H1 bleek wanneer studenten in meerdere mate beschikten over de reflectieve en communicatieve loopbaancompetenties zichzelf meer inzetbaar beschouwden op de arbeidsmarkt wanneer er gecontroleerd is voor geslacht en de faculteit. In Tabel 4.1.1. is ook te zien dat de gedragsmatige loopbaancompetenties in model 4 niet significant zijn ($\beta = .061$, NS). Omdat alleen de reflectieve loopbaancompetenties en communicatieve loopbaancompetenties in relatie staan met de gepercipieerde inzetbaarheid, **wordt H1 gedeeltelijk aangenomen.**

Aanvullend wordt onderzocht of er wel een positieve relatie is tussen gedragsmatige loopbaancompetenties en de onderliggende dimensies van gepercipieerde inzetbaarheid. De dimensies vervangen de gepercipieerde inzetbaarheid als overkoepelende variabele in het model met faculteit en geslacht. Gedragsmatige loopbaancompetenties staan positief in relatie met gepercipieerde interne inzetbaarheid ($\beta = .193$, $p < .01$) maar er is geen significante relatie met gepercipieerde externe inzetbaarheid ($\beta = .00$, $p = .999$).

Tabel 4.1.1. Ongestandaardiseerde (*b*), gestandaardiseerde (β) regressiecoëfficiënten en model fit voor de loopbaancompetenties op gepercipieerde inzetbaarheid (N=260)

	Model 1			Model 2 (H1)			Model 3 (H1)			Model 4 (H1)		
	<i>b</i>	SE	β	<i>b</i>	SE	β	<i>b</i>	SE	β	<i>b</i>	SE	β
Reflectieve loopbaancompetenties				.167	.083	.104*						
Communicatieve loopbaancompetenties							.233	.049	.240***			
Gedragmatige loopbaancompetenties										.039	.032	.061
REBO vs. Geesteswetenschappen	.628	.102	.340***	.618	.102	.335***	.561	.099	.304***	.619	.103	.335***
Bètawetenschappen vs. Geesteswetenschappen	.600	.089	.395***	.620	.089	.408***	.590	.086	.388***	.607	.089	.400***
Geslacht	.421	.082	.281***	.397	.083	.265***	.373	.079	.249***	.413	.103	.335***
Model fit												
F	42.35											
ΔF				4.04			22.94			1.42		
R ²	.332			.342			.387			.335		
Adjusted R ²	.324			.332			.377			.325		
ΔR^2				.010*			.055***			.004		

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

4.4.2. H2 deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en de gepercipieerde inzetbaarheid

Hypothese 2 veronderstelt dat wanneer studenten deelnemen aan loopbaanondersteunende activiteiten ze zichzelf in hogere mate inzetbaar beschouwen. Om te bepalen of er een relatie is tussen de loopbaanondersteunende activiteiten en de gepercipieerde inzetbaarheid wordt een hiërarchische multiële regressie uitgevoerd. In tabel 4.4.2. is te zien dat de variabelen deelname aan trainingen ($\beta = -.021$, NS), deelname aan loopbaanevenementen ($\beta = .049$, NS) en een afspraak met een Career Officer ($\beta = -.056$, NS) niet significant in relatie staan met de gepercipieerde inzetbaarheid. **Op basis van bovenstaande bevindingen wordt H2 geheel verworpen.**

4.4.3. H3 ervaren loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid

Hypothese 3 veronderstelt dat naarmate studenten meer loopbaanondersteuning ervaren vanuit de Universiteit, ze zichzelf in meerdere mate als inzetbaar beschouwen. Door het uitvoeren van een regressieanalyse bleek er een significante relatie tussen ervaren loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid wanneer faculteit, geslacht en werkervaring worden toegevoegd in het model ($b = .150$, $\beta = .153$, $p < .01$). In het eerste model blijkt dat de variabelen faculteit, geslacht en werkervaring voor 34.8% de variantie verklaarde voor gepercipieerde inzetbaarheid, $R^2 = .348$, $F(4,255) = 34.09$, $p < .001$. Door het toevoegen van ervaren loopbaanondersteuning in model 3 werd 2.3 % meer variantie verklaard van de gepercipieerde inzetbaarheid, $R^2 = .371$, $\Delta F(1, 254) = 9.114$, $p < .01$. **Hierom wordt H3 aangenomen.**

Aanvullend wordt er door middel van een hiërarchische regressie-analyse onderzocht of er een positieve relatie is wanneer de onderliggende dimensies gepercipieerde interne inzetbaarheid en gepercipieerde externe inzetbaarheid de overkoepelende variabele gepercipieerde inzetbaarheid, vervangen. Ervaren loopbaanondersteuning stond positief in verband met zowel de gepercipieerde interne inzetbaarheid ($\beta = .141$, $p < .05$) als de gepercipieerde externe inzetbaarheid ($\beta = .060$, $p < .01$).

Tabel 4.2.2. Ongestandaardiseerde (b), gestandaardiseerde (β) regressiecoëfficiënten en model fit voor de loopbaanondersteuning op de gepercipieerde inzetbaarheid (N=260)

	Model 1			Model 2 (H2)			Model 3 (H2)			Model 4 (H2)			Model 5 (H3)		
	b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β	b	SE	β
Deelname trainingen				-.032	.077	-.021									
Deelname loopbaan-evenementen							.075	.079	.049						
Gesprek met CO										-.189	.173	-.056			
Ervaren LO													.150	.050	.153**
REBO vs. GW	.658	.102	.357***	.659	.102	.357***	.640	.104	.347***	.665	.102	.361***	.709	.102	.384***
Bèta vs. GW	.602	.088	.396***	.602	.089	.396***	.591	.089	.389***	.609	.089	.401***	.625	.087	.411***
Geslacht	.438	.082	.292***	.436	.082	.291***	.443	.082	.295***	.437	.082	.292***	.428	.080	.286***
Werkervaring	.251	.092	.131**	.255	.099	.133*	.251	.098	.131*	.247	.099	.129*	.221	.097	.115*
Model fit															
F	34.09														
ΔF				.173			.902			1.197			9.11		
R ²	.348			.349			.351			.351			.371		
Adjusted R ²	.338			.336			.338			.339			.359		
ΔR^2				.000			.002			.003			.023**		

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

4.4.4. H4 deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en loopbaancompetenties

Hypothese 4 veronderstelt dat wanneer studenten deelnemen aan loopbaanondersteunende activiteiten hoger zullen scoren op reflectieve loopbaancompetenties, communicatieve loopbaancompetenties en gedragsmatige loopbaancompetenties. Door het uitvoeren van een hiërarchische multi-pele regressie met als controlevariabelen faculteit, geslacht en werkervaring blijkt deelname aan een training ($\beta = -.032$, NS), deelname aan een loopbaanevenement ($\beta = -.052$, NS) en een afspraak met een Career Officer ($\beta = -.019$, NS) niet significant bij te dragen aan de verklaarde variantie in reflectieve loopbaancompetenties. Deelname aan training ($\beta = .053$, NS), deelname aan een loopbaanevenement ($\beta = .038$, NS) en een afspraak met een Career Officer ($\beta = -.131$, NS) draagt ook niet significant bij aan de verklaarde variantie in communicatieve loopbaancompetenties. Tot slot dragen deelname aan training ($\beta = .008$, NS), deelname aan een loopbaanevenement ($\beta = .096$, NS) en een afspraak met een Career Officer ($\beta = .048$, NS) ook niet significant bij aan de verklaarde variantie in gedragsmatige loopbaancompetenties. **Op basis van de bovenstaande bevindingen wordt H4 geheel verworpen.**

4.4.5. H5 ervaren loopbaanondersteuning en loopbaancompetenties

Hypothese 5 veronderstelt dat naarmate studenten meer loopbaanondersteuning ervaren vanuit de universiteit ze hoger scoren op reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties. Door het uitvoeren van een hiërarchische multipele regressie met als controlevariabelen faculteit, geslacht en werkervaring blijkt dat ervaren loopbaanondersteuning niet significant bijdraagt aan de verklaarde variantie van reflectieve loopbaancompetenties ($\beta = .058$, NS) en de gedragsmatige loopbaancompetenties ($\beta = .063$, NS). Ervaren loopbaanondersteuning blijkt wel significant de variantie te verklaren van de communicatieve loopbaancompetenties. Omdat de relatie tussen ervaren loopbaanondersteuning, communicatieve en gepercipieerde inzetbaarheid vervolgens ook in H7 wordt getoetst door middel van de mediatie-analyse, worden nu resultaten op basis van deze analyse weergegeven.

Er is een mediatie-analyse met bootstrapping (5000 samples) uitgevoerd met de faculteiten, geslacht en werkervaring als controlevariabelen in het model. De mediatie-analyse (Hayes, 2013) toonde aan dat ervaren loopbaanondersteuning positief in relatie staat met de communicatieve loopbaancompetenties ($b = .266$, $p < .001$, zie Tabel 4.4.3.). Omdat ervaren loopbaanondersteuning in relatie staat met de communicatieve loopbaancompetenties maar niet met de reflectieve en gedragsmatige loopbaancompetenties, **wordt H5 gedeeltelijk aangenomen.**

4.4.6. H6 deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten - mediatie van loopbaancompetenties

Hypothese 6 veronderstelt dat deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en de gepercipieerde inzetbaarheid wordt gemedieerd door de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties. Er wordt niet voldaan aan de voorwaarde dat er een significante relatie is tussen deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en de loopbaancompetenties. Omdat hier geen mediatie van loopbaancompetenties kan plaatsvinden, **wordt H6 verworpen.**

4.4.7. H7 ervaren loopbaanondersteuning - mediatie van loopbaancompetenties

Hypothese 7 veronderstelt dat de relatie tussen ervaren loopbaanondersteuning en de gepercipieerde inzetbaarheid wordt gemedieerd door de mate van reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties. Omdat er geen relatie is tussen ervaren loopbaanondersteuning en de reflectieve en gedragsmatige loopbaancompetenties, is niet voldaan aan de voorwaarde om een regressie uit te voeren met deze variabelen. Er wordt vervolgens in een mediatie-analyse vastgesteld of de relatie tussen de ervaren loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid gemedieerd wordt door de communicatieve loopbaancompetenties. Zoals te zien is in Tabel 4.4.3. is op basis van de mediatie-analyse (Hayes, 2013) een indirect effect (ab) van ervaren loopbaanondersteuning op gepercipieerde inzetbaarheid met communicatieve loopbaancompetenties als mediator in het model ($b = .054$, 95% BCa CI [.021, .094]). Het directe effect van ervaren loopbaanondersteuning op de gepercipieerde inzetbaarheid is niet significant ($b = .0792$, NS). Hieruit wordt geconcludeerd dat er sprake is van een volledige mediatie door communicatieve loopbaancompetenties. Aanvullend bleek uit de Sobel test dat er sprake is van een significant interactie-effect (ab), $z = 2.91$, $SE = 0.018$, $p < .01$. Dit model verklaart 36.4% van de variantie van de gepercipieerde inzetbaarheid. Kortom, de relatie tussen ervaren loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid wordt gemedieerd door communicatieve loopbaancompetenties. **Hierom wordt H7 gedeeltelijk aangenomen.**

Tabel 4.4.3.

Mediatie van communicatieve loopbaancomptenties in de relatie tussen ervaren loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid (N = 260)

Controlevariabelen			
	<i>b</i>	SE	95% CI
REBO vs. Geesteswetenschappen – communicatieve loopbaancompetenties	.438***	.120	[.202, .674]
Bètawetenschappen vs. Geesteswetenschappen – communicatieve loopbaancompetenties	.096	.104	[-.109, .301]
Man vs. vrouw – communicatieve loopbaancompetenties	.215*	.095	[.027, .403]
Werkervaring – communicatieve loopbaancompetenties	.399***	.114	[.173, .624]
REBO vs. Geesteswetenschappen – gepercipieerde inzetbaarheid	.613***	.103	[.411, .815]
Bètawetenschappen vs. Geesteswetenschappen – gepercipieerde inzetbaarheid	.615***	.087	[.444, .787]
Man vs. vrouw – gepercipieerde inzetbaarheid	.389***	.080	[.230, .547]
Werkervaring – gepercipieerde inzetbaarheid	.143	.098	[-.049, .336]
Hoofdanalyse			
Ervaren loopbaanondersteuning – communicatieve loopbaancompetenties (a)	.266***	.060	[.149, .384]
Communicatieve loopbaancompetenties – gepercipieerde inzetbaarheid (b)	.202***	.052	[.099, .305]
Totaal effect (c)	.133**	.051	[.181, .134]
Indirect effect (ab)	.054**	.019	[.021, .094]
Direct effect (c')	.0792	.052	[-.023, .181]

R² = .364.

* R < .05

**p < .01

*** p < .001

4.5. Aanvullende testen

Vervolgens zijn een aantal aanvullende testen uitgevoerd om het belang van persoonlijke factoren vast te stellen. Deze persoonlijke factoren waren namelijk in dit onderzoek als controlevariabelen opgenomen. Ook is er getest of deelname aan trainingen in relatie staat met het ervaren van loopbaanondersteuning. Uiteindelijk zullen de relaties tussen de variabelen worden weergegeven in het definitieve model (zie paragraaf 4.6.).

4.5.1. Controlevariabelen en reflectieve loopbaancompetenties

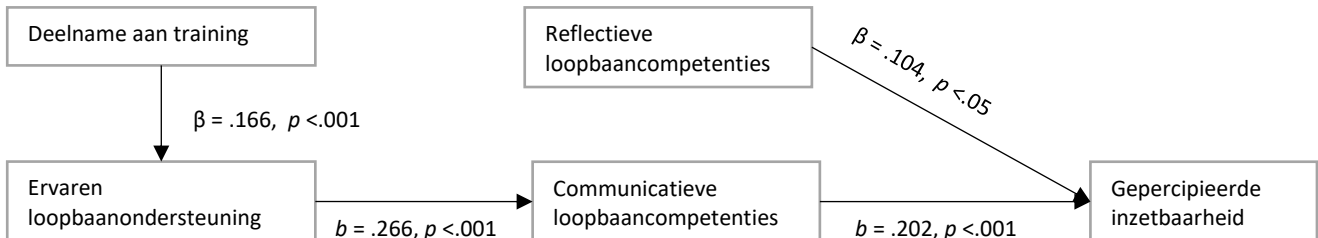
Om te bepalen welke controlevariabelen samenhang vertonen met de reflectieve loopbaancompetenties is een regressieanalyse uitgevoerd. Zo blijkt dat geslacht ($\beta = .150, p < .05$), leeftijd van de student ($\beta = .153, p < .05$) en werkervaring ($\beta = .174, p < .01$) in positieve relatie staan met de reflectieve loopbaancompetenties.

4.5.2. Controlevariabelen, deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en ervaren loopbaanondersteuning

Vervolgens wordt een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of er een positieve relatie is tussen de variabelen faculteit, promotiekans en deelname aan trainingen en de ervaren loopbaanondersteuning. In de eerste stap van de analyse blijkt dat wanneer de student afstudeert aan de faculteit REBO, 2.4% van de variantie van ervaren loopbaanondersteuning verklaarde, $R^2 = .024, F(1,264) = 6.405, p < .05$. In de tweede stap van de analyse blijkt dat de waarschijnlijkheid dat de respondent gaat promoveren, 2.0% meer variantie verklaarde in ervaren loopbaanondersteuning, $R^2 = .044, \Delta F(1,263) = 5.53, p < .05$. In model 3 is deelname aan trainingen toegevoegd. Door het toevoegen van deelname aan trainingen in het model wordt 2.7 % meer variantie verklaard: $R^2 = .071, \Delta F(1, 262) = 7.728, p < .01$. Op basis van de regressie blijkt dat deelname aan trainingen ($b = .257, \beta = .166, p < .01$) en de promotiekans ($b = 0.08, \beta = .151, p < .05$), in positieve relatie staan met ervaren loopbaanondersteuning. Tot slot, wanneer de student verbonden is aan de faculteit REBO, in vergelijking met GW, staat dit negatief in relatie met de mate waarin studenten loopbaanondersteuning ervaren ($b = -.232, \beta = -.123, p < .05$).

4.6. Definitief model

Het definitieve model (Figuur 4.6) toont de relaties tussen de onderzoeksvariabelen. Voor relaties die getoetst zijn in de regressie-analyse worden de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β) getoond en voor de relaties die in mediatie-analyse zijn getoetst, de ongestandaardiseerde coëfficiënten (b). Vervolgens zullen de persoonlijke factoren worden beschreven. De persoonlijke factoren die in relatie met de variabelen in het definitieve model, worden hieronder per variabele in het model worden toegelicht.



Figuur 4.6. De relaties tussen de onderzoekvariabelen ervaren loopbaanondersteuning, communicatieve loopbaancompetenties, reflectieve loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid.

Gepercipieerde inzetbaarheid

- **Geslacht:** Wanneer de studenten man zijn, staat dit positief in relatie met de gepercipieerde inzetbaarheid ($b = .389, p < .001$)
- **Faculteit REBO:** Wanneer de studenten verbonden zijn aan de faculteit REBO, staat dit positief in relatie met de gepercipieerde inzetbaarheid in vergelijking met de studenten van GW ($b = .613, p < .001$)
- **Faculteit Bèta:** Wanneer de studenten verbonden zijn aan de faculteit Bèta, staat dit positief in relatie met de gepercipieerde inzetbaarheid in vergelijking met de studenten van GW ($b = .615, p < .001$).

Communicatieve loopbaancompetenties

- **Geslacht:** Wanneer de studenten man zijn, staat dit positief in relatie met de communicatieve loopbaancompetenties ($b = .215, p < .05$).
- **Werkervaring:** Wanneer studenten werkervaring hebben, staat dit positief in relatie met de communicatieve loopbaancompetenties ($b = .399, p < .001$).
- **Faculteit REBO:** Wanneer de studenten verbonden zijn aan de faculteit REBO, staat dit positief in relatie met de communicatieve loopbaancompetenties in vergelijking met de studenten van GW ($b = .438, p < .001$).

Reflectieve loopbaancompetenties

- **Geslacht:** Wanneer de studenten man zijn, staat dit positief in relatie met de reflectieve loopbaancompetenties ($b = .023, \beta = .150, p < .05$).
- **Leeftijd:** De leeftijd van de studenten staat positief in relatie met de reflectieve loopbaancompetenties ($b = .014, \beta = .153, p < .05$).
- **Werkervaring:** Wanneer studenten werkervaring hebben, staat dit positief in relatie met de reflectieve loopbaancompetenties ($b = .204, \beta = .174, p < .01$).

Ervaren loopbaanondersteuning

- **Faculteit REBO:** Wanneer de studenten verbonden zijn aan de faculteit REBO, staat dit negatief in relatie met de ervaren loopbaanondersteuning in vergelijking met de studenten van GW ($b = -.232, \beta = -.123, p < .05$).
- **Promotiekans:** De waarschijnlijkheid dat de student gaat promoveren staat positief in relatie met ervaren loopbaanondersteuning ($b = 0.08, \beta = .151, p < .05$)
- **Deelname aan training:** Wanneer studenten deelnemen aan een training staat dit positief in relatie met ervaren loopbaanondersteuning ($b = .257, \beta = .166, p < .01$).

5. Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal:

'In hoeverre draagt loopbaanondersteuning vanuit de universiteit bij aan de gepercipieerde inzetbaarheid onder masterstudenten en in hoeverre wordt deze relatie gemedieerd door de reflectieve, communicatieve en gedragsmatige loopbaancompetenties?'

De loopbaanondersteuning is enerzijds onderzocht als deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten en anderzijds als de ervaring van loopbaanondersteuning vanuit de universiteit. De gepercipieerde inzetbaarheid wordt beschouwd als de mogelijkheid om na afstuderen de gewenste baan te verkrijgen. Hierbij wordt in lijn met Rothwell et al. (2008) verondersteld dat masterstudenten op basis van eigen kennis, vaardigheden en competenties een inschatting maken van hun baankansen (gepercipieerde interne inzetbaarheid) maar ook op basis van de staat van de arbeidsmarkt en de vraag naar arbeid op de arbeidsmarkt (gepercipieerde externe inzetbaarheid). Omdat de vraag naar arbeid per arbeidsmarktcontext verschilt, is ook rekening gehouden met de opleidingsrichting van de studenten. Andere persoonlijke factoren die zijn betrokken waren geslacht, leeftijd, periode tot afstuderen, studieduur, werkervaring, gelopen stages en de promotiekans. Dit onderzoek is uitgevoerd onder 323 masterstudenten aan de faculteiten Bètawetenschappen, Geesteswetenschappen en Recht, Economie en Bestuur & Organisatie (REBO) aan de Universiteit Utrecht.

In het beantwoorden van de onderzoeksvraag wordt in antwoord op Forrier et al. (2015) zowel interne persoonlijke factoren en structurele factoren betrokken die invloed hebben op de gepercipieerde inzetbaarheid. Door het testen van verschillende alternatieve voorspellers van gepercipieerde inzetbaarheid, wordt beoordeeld of gepercipieerde inzetbaarheid kan worden beïnvloed of dat het voornamelijk wordt bepaald door niet beïnvloedbare factoren (Wittekind et al., 2010). Zo is bijvoorbeeld rekening gehouden met de arbeidsmarktcontext door studenten vanuit verschillende opleidingsrichtingen te betrekken (Alfa, Bèta en Gamma). Door het betrekken van persoonlijke factoren en rekening te houden met de toekomstige arbeidsmarktcontext, leidt dit tot een beter begrip van het relatieve belang van loopbaanondersteuning vanuit de universiteit op de verwachte mogelijkheid om een baan te verkrijgen na afstuderen.

5.1. Beantwoording van de hoofdvraag

Op basis van de bevindingen zijn meerdere conclusies te trekken.

Ten eerste het ervaren van loopbaanondersteuning vanuit de universiteit is positief gerelateerd aan de gepercipieerde inzetbaarheid, waarbij de relatie tussen loopbaanondersteuning en gepercipieerde inzetbaarheid indirect is. Studenten schatten hun baanmogelijkheden alleen positiever in doordat er een relatie is tussen communicatieve loopbaancompetenties en ervaren loopbaanondersteuning. Dit betekent dat wanneer studenten een netwerk hebben ontwikkeld waarin ze mensen kennen en een beroep op kunnen doen voor hun loopbaan, meer baanmogelijkheden inzien. De verklaring voor de relatie is dat studenten door loopbaanondersteuning gericht nadenken over wie en hoe het netwerk ingezet kan worden zodat ze mogelijkheden inzien om een baan te verkrijgen. Netwerken was onder de afgestudeerde studenten in Engeland ook het meest genoemde middel om een baan te verkrijgen na afstuderen (Brennan, Johnston, Little, Shah en Woodley, 2001). Deze bevinding suggereert aan de ene kant dat de universiteit een rol speelt in de ontwikkeling van communicatieve loopbaancompetenties onder de masterstudenten. Aan de andere kant kan dit betekenen dat alleen de studenten die netwerken hebben opgebouwd, de loopbaanondersteuning vanuit de universiteit ervaren. Ondanks dat er niet kan worden bevestigd of de universiteit invloed heeft in het opbouwen van een netwerk, wordt het belang van netwerken onderstreept. Door bewust te zijn van een eigen netwerk kunnen studenten mogelijke baankansen inzien. Het inzien van baankansen is op basis van literatuur ook afhankelijk van de mate waarin iemand eigen vaardigheden en competenties kan 'verkopen' aan werkgevers (Hillage & Pollard, 1998). Door de zelfprofilering kan het eigen imago worden verbeterd, wat ertoe kan leiden dat een individu zichzelf als aantrekkelijker ziet voor werkgevers op de arbeidsmarkt. In dit onderzoek is geen relatie aangetoond met zelfprofilering en de gepercipieerde inzetbaarheid omdat deze subschaal onder de studentenpopulatie is ondergebracht bij de subschaal voor reflectieve loopbaancompetenties. Zelfprofilering, als het kenbaar maken van eigen interesses en kwaliteiten, bleek sterker overeen te komen met de reflectieve loopbaancompetenties.

Ten tweede blijkt uit de bevindingen dat de reflectieve loopbaancompetenties in relatie staan met de gepercipieerde inzetbaarheid. Dit betekent dat studenten die 'weten wat ze willen' en 'weten wat ze kunnen', meer baanmogelijkheden zien op de arbeidsmarkt. Een student kan zichzelf leren kennen door het exploreren van persoonlijke waarden en realistische doelen stellen voor de loopbaan. Dit is in lijn met eerdere onderzoeken waarin het zelfwaargenomen loopbaansucces werd bevorderd door deze *knowing why* competenties (Eby et al., 2003). Niet in lijn met de verwachtingen is er geen relatie met de ervaren loopbaanondersteuning vanuit de universiteit en de

reflectieve loopbaancompetenties. Een proactieve persoonlijkheid in het ontwikkelen van loopbaandoelen kan hierbij van meer belang zijn (Eby et al., 2003). Hierdoor kan mogelijk de ervaren loopbaanondersteuning in relatie staan met studenten met deze proactieve persoonlijkheidstrekken. Vervolg onderzoek is nodig naar de interactie tussen persoonlijke eigenschappen en de invloed van loopbaanondersteuning.

Er waren ook verschillen tussen de faculteiten gevonden. De inzetbaarheid onder studenten werd gemiddeld noch hoog, noch laag beoordeeld ($M = 3.18$). Echter, tussen de faculteiten waren grote verschillen. Studenten van Bètawetenschappen en Recht, Economie en Bestuur & Organisatie schatten hun kansen aanzienlijk hoger in ($M = 3.54$ en $M = 3.49$) dan de studenten van Geesteswetenschappen ($M = 2.77$). De verschillen tussen faculteiten wat betreft de ontwikkeling van loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid zijn ook opgevallen. Wat betreft de loopbaancompetenties hadden studenten van de faculteit Bètawetenschappen niet meer communicatieve loopbaancompetenties dan de studenten van de faculteit Geesteswetenschappen, maar schatten ze hun kansen op de arbeidsmarkt wel positiever in. De studenten van de faculteit REBO schatten hun kansen op de arbeidsmarkt ook positiever in maar hadden ook meer communicatieve loopbaancompetenties ontwikkeld. In relatie tot het ervaren van loopbaanondersteuning is waargenomen dat de studenten van de faculteiten Geesteswetenschappen wel de meeste loopbaanondersteuning vanuit de universiteit ervaarden, maar in vergelijking met de studenten van REBO, de minste loopbaancompetenties hadden en hun kansen het lager inschatten. Dit suggereert dat de studenten Geesteswetenschappen hun baankansen ook minder positief inzien vanwege minder communicatieve loopbaancompetenties.

Tot slot bleken de persoonlijke factoren van belang voor de gepercipieerde inzetbaarheid en de ontwikkelde loopbaancompetenties. Zo bleek dat de mannelijke masterstudenten de baankansen positiever inschatten op de arbeidsmarkt en gaven bovendien aan over meer reflectieve en communicatieve loopbaancompetenties te beschikken. Het hebben van werkervaring in overeenstemming met de gewenste loopbaan, stond ook positief in relatie met de reflectieve loopbaancompetenties en communicatieve loopbaancompetenties maar niet met de gepercipieerde inzetbaarheid. Werkervaring kan bijdragen door een realistisch beeld te geven van werk en het ontwikkelen van professionele netwerken (Okay-Sommerville & Scholarios, 2017). Hierdoor kunnen studenten meer inzicht krijgen in de eigen wensen en contacten krijgen die nuttig zijn voor eigen loopbaan. Hoewel er meerdere onderzoeken aantonen dat werkervaring positief in verband staan met de gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten (Mason, Williams & Cranmer, 2009), is dit in huidig onderzoek niet gevonden. Ontwikkelde loopbaancompetenties zouden een verklaring zijn voor de gevonden relaties tussen werkervaring en de gepercipieerde inzetbaarheid. De leeftijd van de student was ook gerelateerd aan de reflectieve loopbaancompetenties. Hoe ouder de masterstudent was, hoe meer reflectieve loopbaancompetenties de student had ontwikkeld. Dit wordt verklaard doordat oudere studenten meer zelfkennis hebben verkregen door meer relevante ervaring te hebben opgedaan met betrekking tot de eigen loopbaan.

Sommige verwachte relaties tussen onderzoeksvariabelen zijn niet uitgekomen. Zo blijkt tegen de verwachtingen in dat de gedragsmatige loopbaancompetenties niet in relatie staan met de gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten. Omdat werkexploratie niet in verband staat met de gepercipieerde inzetbaarheid blijkt dat de vaardigheden en kennis die nodig zijn voor het ontwikkelen van de loopbaan, niet bijdragen aan het inzien van baanmogelijkheden. De afwezigheid van deze relatie kan te maken hebben met de periode waarin de onderzoekspopulatie zich bevindt. De gedragsmatige loopbaancompetenties bestonden bijvoorbeeld uit de mogelijkheden die onderzocht worden voor verdere ontwikkeling om loopbaandoelen te behalen. Deze dimensie zou mogelijk niet relevant kunnen zijn voor studenten omdat zij voornamelijk zijn gericht op het verkrijgen van een nieuwe baan.

Daarnaast staat deelname aan loopbaanondersteunende activiteiten niet in verband met de loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid. In studies naar de invloed van trainingen op loopbaancompetenties (Akkermans et al., 2015) blijken ook een reeks van trainingen te zijn gegeven. Hierdoor zou de invloed van loopbaanondersteuning op de loopbaancompetenties in deze interventie van meer invloed zijn. Ook een gesprek met een Career Officer leidt er niet toe dat studenten meer baanmogelijkheden inzien dan studenten die geen gesprek hebben. Het is mogelijk dat door een gesprek een student zich als beter inzetbaar gaat beschouwen maar dat de **groep die een gesprek aanvraagt, zichzelf al minder baanmogelijkheden ziet.**

5.2. Beperkingen van het huidige onderzoek en aanbevelingen vervolgonderzoek

Dit onderzoek is ten eerste beperkt omdat het op cross-sectionele wijze is uitgevoerd en daarom kunnen de oorzaak-gevolg relaties niet worden vastgesteld. Zo is de relatie tussen gepercipieerde inzetbaarheid en ervaren loopbaanondersteuning niet éénduidig. De studenten die zichzelf als minder inzetbaar beschouwen kunnen ook meer loopbaanondersteuning ervaren vanuit de universiteit omdat de behoefte aan loopbaanondersteuning groter is. Dit is op basis van de verschillen tussen de faculteiten te beargumenteren: studenten van de faculteit Geesteswetenschappen schatten de kansen op de arbeidsmarkt het laagste in, maar ervaren het meeste loopbaanondersteuning vanuit de universiteit. Een aanbeveling is om in het vervolgonderzoek een interventiestudie uit te voeren. Het uitvoeren van een interventieonderzoek in plaats van cross-sectioneel onderzoek, draagt bij aan het aantonen van de causaliteit tussen loopbaanondersteuning, loopbaancompetenties en de gepercipieerde inzetbaarheid. Om in termen van causaliteit uitspraken te doen is het ook interessant om de mate waarin studenten door loopbaancompetenties proactief loopbaangedrag gaan uitvoeren. Hierbij is het concept *self-efficacy* 'het geloof in eigen kunnen' (Berntson et al., 2008) mogelijk van betekenis voor meer inzicht in hoe loopbaancompetenties bijdragen aan het inzien van baankansen.

Een andere beperking in dit onderzoek is dat in tegenstelling tot eerdere onderzoeken (Rothwell et al., 2008; Rothwell et al., 2009) er geen onderscheid gemaakt kon worden tussen de gepercipieerde interne inzetbaarheid en gepercipieerde externe inzetbaarheid. Een methodologische verklaring voor het niet uitkomen van dit verwachte onderscheid zou kunnen zijn dat de studenten op het moment van testafname het onderscheid niet helder hebben van de factoren die hun eigen baankansen beïnvloeden. Een item dat bijvoorbeeld anders wordt geïnterpreteerd was 'werkgevers zijn op zoek naar de vaardigheden en capaciteiten die ik bezit'. Hoewel dit item aanvankelijk door Rothwell et al. (2008) is bedoeld om gepercipieerde externe inzetbaarheid te meten, kunnen studenten met weinig arbeidsmarktoriëntatie wel weten wat ze aan vaardigheden en capaciteiten bezitten, maar hebben wellicht minder inzicht in de wensen van de werkgevers. Omdat de items niet overeenkwamen met het theoretische onderscheid, zijn items verwijderd. Na het verwijderen werd de betrouwbaarheid van de subschaal interne inzetbaarheid zo laag ($\alpha < .70$) dat de beide schalen zijn samengevoegd als één schaal. Verwacht wordt dat het onderscheid tussen de dimensies wel meer inzicht biedt in de relatie tussen loopbaancompetenties en gepercipieerde inzetbaarheid. Zo bleek uit een aanvullende test met de (niet-betrouwbare) subschaal gepercipieerde interne inzetbaarheid dat de gedragsmatige loopbaancompetenties wel in relatie met de gepercipieerde interne inzetbaarheid staan, maar niet met de gepercipieerde externe inzetbaarheid. Andere onderzoeken tonen ook aan dat kennis, vaardigheden, en competenties die uit de opleiding zijn verkregen wel in relatie staan met de gepercipieerde interne inzetbaarheid maar niet met de gepercipieerde externe inzetbaarheid (Okay-Sommerville & Scholarios, 2017). In vervolgonderzoek wordt aangeraden de betrouwbaarheid van de subschalen te verbeteren omdat het onderscheid van belang is met betrekking tot de persoonlijke eigenschappen in relatie tot de gepercipieerde inzetbaarheid onder studenten. Door gebruik te maken van de subschalen kunnen de relaties nauwkeuriger kunnen worden onderzocht.

Ook was de participatie in het onderzoek laag met een *response rate* van minder dan 10%. De lage respons over het algemeen heeft bovendien gevolgen voor de generaliseerbaarheid van het onderzoek. Om de generaliseerbaarheid te vergroten is wel een verscheidenheid aan opleidingsrichtingen betrokken. Hieruit is gebleken dat de inschatte baankansen sterk afhangen van de opleidingsrichting. Er is echter vervolgonderzoek nodig om de resultaten te generaliseren naar de gehele onderzoekspopulatie. Opvallend was dat de studenten van Geesteswetenschappen relatief in de meerderheid waren. Het is daardoor mogelijk dat er een *self-selection bias* is opgetreden. Wright (2005) geeft aan dat de kans bestaat door online onderzoeken bepaalde groepen eerder zullen participeren in onderzoek. Om meer inzicht te krijgen in de inzetbaarheid van de gehele groep masterstudenten van de Universiteit Utrecht kunnen bijvoorbeeld ook de studenten van andere opleidingsrichtingen worden betrokken. Hierbij wordt ook aanbevolen een papieren versie van de vragenlijst aan te bieden tijdens onderwijsmomenten. Er wordt verwacht dat hierdoor de respons aanzienlijk verhoogd wordt. Akkermans (2013a) had namelijk tijdens les een vragenlijst afgenomen waarbij de respons bijna 100% was. Ook wordt hierbij de kans op de *self-selection bias* verkleind omdat de onderzoeker meer inzicht heeft in de respondenten die de vragenlijst invullen.

Tot slot berust dit onderzoek op zelfrapportage waarbij studenten mogelijk geen zicht hebben op eigen arbeidsmarkt mogelijkheden. Uit dit onderzoek bleek bijvoorbeeld dat de inzetbaarheid van studenten vrij neutraal werd beoordeeld. Misschien komen studenten pas erachter wat hun mogelijkheden zijn als ze zich pas in het werkveld bevinden. Wanneer er onzekerheid is over de transitie kan een student zich ook als minder inzetbaar beschouwen. Aan de andere kant, uit een onderzoek van Portner (2014) bleek dat de studenten hun inzetbaarheid kunnen overschatten. Door zelfrapportage dreigt de zogenoemde *common method bias*. In vervolgonderzoek naar de inzetbaarheid onder studenten, zou het nuttig zijn om objectieve indicatoren te hanteren om ook de daadwerkelijke inzetbaarheid vast te stellen nadat de studenten zijn afgestudeerd. Bijvoorbeeld zou in een longitudinaal onderzoek het aantal maanden dat een student na afstuderen een baan heeft gevonden, als uitkomstmaat kunnen worden betrokken.

5.3. Theoretische inzichten

De resultaten, zoals deze eerder zijn beschreven, bieden meerdere theoretische inzichten die bijdragen aan de wetenschap.

Dit onderzoek toont aan dat studenten zich in enige mate kunnen voorbereiden op de transitie naar de arbeidsmarkt. Dit is in lijn met het perspectief waarin de gepercipieerde inzetbaarheid in een proces (Holmes, 2013) wordt gezien waarin studenten door middel van loopbaansturing eigen inzetbaarheid kunnen vergroten. Ten eerste toont dit onderzoek aan dat de gepercipieerde inzetbaarheid van studenten kan worden beschouwd als een proces waarin studenten door het ontwikkelen van reflectieve en communicatieve loopbaancompetenties meer baanmogelijkheden inzien. Dit is in lijn met eerdere onderzoeken naar de relatie tussen reflectieve en communicatieve loopbaancompetenties (Eby et al., 2003; Akkermans, 2013ab). Studenten die meer reflectieve loopbaancompetenties hadden ontwikkeld, zagen zichzelf als meer inzetbaar. Ook bleek dat studenten door het ontwikkelen van een netwerk en met capaciteiten om dat te benutten, de kansen op een baan positiever inzagen wanneer ze loopbaanondersteuning ervoeren vanuit de universiteit. In antwoord op de vraag naar meer onderzoek naar de rol van onderwijsinstellingen en individuen (Clarke, 2017) in het bevorderen van de inzetbaarheid, toont dit onderzoek aan dat zowel studenten als de universiteit een rol speelt. Echter naast de focus op de gepercipieerde inzetbaarheid op basis van eigen mogelijkheden is onderzocht wat de invloed is van de arbeidsmarktcontext. Uit de bevindingen bleek dat de gepercipieerde inzetbaarheid in grote mate beruiste op de vooropleiding van de studenten in het onderzoek. Hoewel er mogelijkheden zijn om de gepercipieerde inzetbaarheid te verbeteren door loopbaancompetenties, staat de gepercipieerde inzetbaarheid sterker in relatie met de arbeidsmarktcontext (Wittekind et al., 2010).

Tot slot is aangegeven dat onderzoekers pleiten voor meer onderzoek in een dynamische keten (Forrier et al., 2015). Omdat op basis van de dynamische keten wordt gesuggereerd dat eerdere baantransities bijdragen aan het maken van transitie op de arbeidsmarkt, is de studentenpopulatie een interessante doelgroep omdat ze in beperkte mate ervaring hebben met baantransities. Uit dit onderzoek blijkt dat bij een beperkte ervaring met baantransities externe factoren zoals loopbaanondersteuning vanuit de universiteit, kunnen bijdragen aan de gepercipieerde inzetbaarheid. Ook wordt meer inzicht geboden in de toepasbaarheid van de loopbaancompetenties (reflectieve, communicatieve en gedragsmatige) voor de studentenpopulatie in transitie van studie naar werk. Dat deze typen ook belangrijk van zijn voor de transitie van studie naar werk, is op basis van dit onderzoek niet geheel bevestigd. Het hebben van gedragsmatige loopbaancompetenties was niet gerelateerd aan hoe studenten hun kansen op de arbeidsmarkt inschatten.

5.4. Praktische implicaties en aanbevelingen

Terwijl er persoonlijke factoren ook in verband staan met de mate waarin studenten zichzelf inzetbaar beschouwen op de arbeidsmarkt, kunnen studenten in de laatste fase van hun opleiding worden voorbereid op de transitie naar de arbeidsmarkt. Dit onderzoek onderstreept het belang van reflectieve en communicatieve loopbaancompetenties tijdens het zoeken naar een baan in arbeidsmarkt waarin de loopbanen dynamisch zijn. Universiteiten kunnen helpen door bewustzijn te creëren onder de studenten die nodig zijn om succesvol sturing te geven aan eigen loopbaan. Voor loopbaanbegeleiders op universiteiten impliceren de bevindingen dat studenten aangemoedigd moeten worden om de communicatieve en reflectieve loopbaancompetenties in te zetten. Deze loopbaancompetenties staan namelijk in relatie met het inzien van baanmogelijkheden nadat de studenten zijn afgestudeerd. Reflectieve competenties en het ontwikkelen van netwerken is volgens Eby et al. (2003) ook van belang voor het loopbaansucces. Specifieker wordt in dit onderzoek het belang van netwerken aangetoond voor een succesvolle transitie van studie naar de arbeidsmarkt. Het belang van netwerken voor studenten blijkt ook in de praktijk: netwerken als middel van loopbaansturing draagt bij aan het aantal baanaanbiedingen en hebben van werk (Okay-Sommerville & Scholarios, 2017).

Loopbaanondersteuners in de praktijk, zoals loopbaanbegeleiders van *Career Services*, doen goed om studenten te ondersteunen in netwerken. Speciale aandacht is nodig voor de studenten die afstuderen in de alfa-richting, zoals de studenten Geesteswetenschappen in onderhavig onderzoek. De alfa-studenten beschikten in vergelijking met andere faculteiten in beperkte mate over communicatieve loopbaancompetenties en schatten hun kansen op de arbeidsmarkt het laagst in. Dit is met name risicovol omdat studenten met een opleiding in Geesteswetenschappen het meest kwetsbaar zijn voor de veranderingen in hun toekomstige werk (Smit et al., 2009). Daarom beargumenteert Smith et al. (2009) het belang van voorbereiding op de levenslange loopbaanontwikkeling onder studenten met een niet-beroepsmatige opleiding. De studenten kunnen over het algemeen meer ondersteunt worden door verbindingen te maken tussen de professionals in het werkveld en de studenten. Universiteiten kunnen bijvoorbeeld in samenwerking met organisaties netwerk-evenementen organiseren om interactie tussen studenten en professionals tot stand te brengen.

Literatuur

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. (2013a). Competencies for the contemporary career: Development and preliminary validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40*(3), 245-267.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Schaufeli, W. B., & Blonk, R. W. (2015). It's all about CareerSKILLS: Effectiveness of a career development intervention for young employees. *Human Resource Management, 54*(4), 533-551.
- Akkermans, J., Schaufeli, W. B., Brenninkmeijer, V., & Blonk, R. W. B. (2013b). The role of career competencies in the Job Demands—Resources model. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 356-366.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology, 51*(6), 1173.
- Becker, G.S. (1993). Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education (3rd ed.). National Bureau of Economic Research.
- Berntson, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress, 21*(3), 279-292.
- Berntson, E., Näswall, K., & Sverke, M. (2008). Investigating the relationship between employability and self-efficacy: A cross-lagged analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 17*(4), 413-425.
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: human capital or labour market opportunities?. *Economic and Industrial Democracy, 27*(2), 223-244.
- Boselie, P., Dietz, G., & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human resource management journal, 15*(3), 67-94.
- Brennan, J., Johnston, B., Little, B., Shah, T., & Woodley, A. (2001). *The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan*. Higher Education Funding Council for England.
- Brevis-Landsberg, T. (2012). Managers' expectations of business management graduates in the 21 st century.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development, 28*(1), 31-44.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of education and work, 16*(2), 107-126.
- Bryman, A. (2015). Social research methods. Oxford university press.
- Bussemaker, J. (2015). Opening academisch jaar 31 augustus 2015. Geraadpleegd op 5 juni 2018, via <http://docplayer.nl/9133030-Toespraak-jet-bussemaker-minister-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap.html>.
- CBS. (2018). Werkzame beroepsbevolking; positie in de werkkring. Geraadpleegd op 8 februari via CBS StatLine, bij: CBS. <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/82309ned/table?ts=1519915063144>.
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training, 32*(4), 258-284.
- Clarke, M. (2017). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education, 1*-15.
- De Cuyper, N., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., Witte, H. D., & Alarco, B. (2008). Employability and employees' well-being: Mediation by job insecurity. *Applied Psychology, 57*(3), 488-509.
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2011). The management paradox: Self-rated employability and organizational commitment and performance. *Personnel Review, 40*(2), 152-172.
- De Cuyper, N., Van der Heijden, B. I., & De Witte, H. (2011). Associations between perceived employability, employee well-being, and its contribution to organizational success: a matter of psychological contracts?. *The International Journal of Human Resource Management, 22*(07), 1486-1503.
- De Lange, A. H., Kooij, D. T. A. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2015). Human resource management and sustainability at work across the lifespan: An integrative perspective. *Facing the challenges of a multi-age workforce: A use-inspired approach, 50*-79.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 18*(1), 55-80.
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of vocational behavior, 79*(2), 438-447.

- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational behavior*, 73(3), 449-456.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of organizational behavior*, 15(4), 307-324.
- Dey, F., & Cruzvergara, C. Y. (2014). Evolution of career services in higher education. *New Directions for Student Services*, 2014(148), 5-18.
- Direnzo, M. S., & Greenhaus, J. H. (2011). Job search and voluntary turnover in a boundaryless world: A control theory perspective. *Academy of Management Review*, 36(3), 567-589.
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of organizational behavior*, 24(6), 689-708.
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review* 73 (3): 449-56.
- Feldman, D. C., Folks, W. R., & Turnley, W. H. (1998). The socialization of expatriate interns. *Journal of Managerial Issues*, 403-418.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.
- Forrier, A. & Sels, L. (2003). The concept employability: A complex mosaic. *International Journal of Human Resource Development and Management*, 3(2), 103-124.
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 739-759.
- Forrier, A., Verbruggen, M., & De Cuyper, N. (2015). Integrating different notions of employability in a dynamic chain: The relationship between job transitions, movement capital and perceived employability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 56-64.
- Froehlich, D.E., Beusaert, S., Segers, M., & Gerken, M. (2014). Learning to stay employable. *Career Development International*, 19(5), 508-525.
- Freudenberg, B., Brimble, M., & Cameron, C. (2011). WIL and generic skill development: The development of business students' generic skills through work-integrated learning.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational behavior*, 65(1), 14-38.
- Hayes, A.F. (2013). *Introduction to mediation, Moderation and Conditional Process Analyses: A regression-based approach*. New York, NY: The Guildford Press.
- Helyer, R., & Lee, D. (2014). The Role of Work Experience in the Future Employability of Higher Education Graduates. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 348-372.
- Hesketh, A. J. (2000). Recruiting an elite? Employers' perceptions of graduate education and training. *Journal of education and work*, 13(3), 245-271.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. London: DfEE.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process?. *Studies in Higher Education*, 38(4), 538-554.
- Huibers, M. (2010). *Middelbaar opgeleide jongeren in de boundaryless career: Validatie van een vragenlijst voor loopbaancompetenties*. (Masterthesis, Universiteit van Utrecht).
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 112-133.
- Klehe, U. C., Zikic, J., van Vianen, A. E., Koen, J., & Buyken, M. (2012). Coping proactively with economic stress: Career adaptability in the face of job insecurity, job loss, unemployment, and underemployment. In *The role of the economic crisis on occupational stress and well-being* (pp. 131-176). Emerald Group Publishing Limited.
- Kluytmans, F., & Ott, M. (1999). Management of employability in the Netherlands. *European journal of work and organizational psychology*, 8(2), 261-272.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408.
- Koen, J., Klehe, U. C., Van Vianen, A. E., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126-139.
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Uitgeverij Van Gorcum.

- Kuijpers, M. A. C. T. (2003). *Loopbaanontwikkeling: Onderzoek naar 'Competenties'*. Dissertatie. Universiteit Twente. Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2005). Succesfactoren van loopbaanontwikkeling en Vmbo en Mbo: pilotstudy.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren: Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 92, 93-19.
- Kuijpers, M. A. C. T., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21-30.
- Kuijpers, M. A. C. T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of career development*, 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M. A., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for career success. *The Career Development Quarterly*, 55(2), 168-178.
- Ling, T. J., & O'Brien, K. M. (2012). Connecting the forgotten half: The school-to-work transition of noncollege-bound youth. *Journal of Career Development*, 40, 347-367.
- Luken (2011). Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij. Discussiestuk. Amsterdam. Luken Loopbaan Consult.
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?. *Education Economics*, 17(1), 1-30.
- McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban studies*, 42(2), 197-219.
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237.
- Mittendorff, K. (2010). Career conversations in senior secondary vocational education. *PhD diss., Eindhoven University of Technology*.
- Murray, S., & Robinson, H. (2001). Graduates into sales—employer, student and university perspectives. *Education+ Training*, 43(3), 139-145.
- NAE. (2015). Online rapportage Nationale Alumni Enquête 2015. Interne data geraadpleegd op 12 februari, via <https://www.desan.nl/net/NAERapportage>.
- NSE (2018). Responsoverzichten 2018. Verkregen op 2 juni 2018, via: <http://www.studiekeuzeinformatie.nl/planning-veldwerk-nse/responsoverzichten-nse-2018>.
- Okay-Somerville, B., & Scholarios, D. (2017). Position, possession or process? Understanding objective and subjective
- Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: Proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 6(1), 56-65.
- Porter, A. (2014). Student employability index 2014: Part two. Verkregen op 12 februari, via <http://www.ncub.co.uk/reports/student-employability-index-2014.html>.
- Possa, G. (2006). Europe's universities in response to europe's challenges. *Higher education in Europe*, 31(4), 355-357.
- Purcell, K., Wilton, N., & Elias, P. (2007). Hard lessons for lifelong learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 57-82.
- ROA. (2015). De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2020. Researchcentrum voor onderwijs en arbeidsmarkt. Geraadpleegd op 16 maart 2018, via: <https://www.cdho.nl/assets/uploads/2016/08/ROA-tot-2020.pdf>.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel review*, 36(1), 23-41.
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of vocational behavior*, 73(1), 1-12.
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 152-161.
- Sattinger, M. (2012). Qualitative mismatches. *Foundations and Trends in Microeconomics*, 8(1-2), 1-168.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: a history of the guidance profession. In J.A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Springer.

- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661-673.
- Scholarios, D., Lockyer, C., & Johnson, H. (2003). Anticipatory socialisation: the effect of recruitment and selection experiences on career expectations. *Career Development International, 8*(4), 182-197.
- SEO Economisch Onderzoek (2018). Studie & Werk 2018. De arbeidsmarktpositie van hbo- en wo-alumni. SEO/Elsevier Weekblad. SEO-rapport nr. 2018-62. Geraadpleegd op 2 juli 2018, via: http://www.seo.nl/uploads/media/2018-62_Studie___Werk_2018_01.pdf
- Smith, M., Brooks, S., Lichtenberg, A., McIlveen, P., Torjul, P., & Tyler, J. (2009). *Career development learning: maximising the contribution of work-integrated learning to the student experience. Final project report June 2009*. University of Wollongong.
- Stewart, J. and Knowles, V. (1999b), "Graduate recruitment and selection: implications for HE, graduates and small business recruiters", *Career Development International*, Vol. 5 No. 2, pp. 65-80.
- Stringer, K., Kerpelman, J., & Skorikov, V. (2011). Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 158-169.
- Sturges, J., Guest, D., Conway, N., & Davey, K. M. (2002). A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 23*(6), 731-748.
- Te Kaat, A. J., Vandevelde, K., Van Rossem, R., & Groenvynck, H. (2013). Studenten aan het woord: wie is er geïnteresseerd in een wetenschappelijke loopbaan?. *TIJDSCHRIFT VOOR ONDERWIJSRECHT EN ONDERWIJSBELEID, (3-4)*, 234-242.
- Thijssen, J. G. (2000). Employability in het brandpunt. Aanzet tot verheldering van een diffuus fenomeen. *Tijdschrift voor HRM, 3*(1), 7-37.
- Thijssen, J. G., Van der Heijden, B. I., & Rocco, T. S. (2008). Toward the employability—link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review, 7*(2), 165-183.
- Tholen, G., Brown, P., Power, S., & Allouch, A. (2013). The role of networks and connections in educational elites' labour market entrance. *Research in Social Stratification and Mobility, 34*, 142-154.
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work, 20*(4), 285-304.
- Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy, 25*(4), 407-431.
- Trevor, C. O. (2001). Interactions among actual ease-of-movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover. *Academy of management journal, 44*(4), 621-638.
- UU (2016). Strategisch plan 2016-2020. Geraadpleegd op 5 juni 2018, via <https://www.uu.nl/organisatie/profiel/missie-en-strategie/strategisch-plan-2016-2020>.
- UU (2018). Masterprogramma's uitgesplitst per faculteit, verkregen via 30 juni 2018 via <https://www.uu.nl/masters/masterprogrammas/duur/3-jaar-4/duur/2-jaar-3>.
- Van Emmerik, I. J., Schreurs, B., De Cuyper, N., Jawahar, I. M., & Peeters, M. C. (2012). The route to employability: Examining resources and the mediating role of motivation. *Career Development International, 17*(2), 104-119.
- Van Dam, K., van der Heijden, B. I., & Schyns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk.
- Van der Heijde, C. M., & Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human resource management, 45*(3), 449-476.
- Van der Klink, J. J., Bültmann, U., de Brouwer, S., Burdorf, A., Schaufeli, W., Zijlstra, F. R., & van der Wilt, G. J. (2011). Sustainable employability in older workers, work as value. *Gedrag en organisatie tijdschrift voor sociale, arbeids-en organisatie-psychologie, 24*(4), 341-355.
- Van den Broeck, A., De Cuyper, N., Baillien, E., Vanbelle, E., Vanhercke, D., & De Witte, H. (2014). Perception of organization's value support and perceived employability: insights from self-determination theory. *The International Journal of Human Resource Management, 25*(13), 1904-1918.
- Van der Velde, M., Jansen, P., & Dijkers, J. (2016). *Praktijkgericht onderzoek: opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren*. Hilversum: Concept Uitgeefgroep.
- Van Raemdonck, I. (2006). Self-directedness in learning and career processes: A study in lower-qualified employees in Flanders (Doctoral dissertation, Ghent University).
- Veld, M., Semeijn, J., & Vuuren, T. V. (2015). Enhancing perceived employability: An interactionist perspective on responsibilities of organizations and employees. *Personnel Review, 44*(6), 866-882.
- Verbruggen, M., & Sels, L. (2008). Can career self-directedness be improved through counseling?. *Journal of vocational behavior, 73*(2), 318-327.

- Watts, A. (2006). Career Development Learning and Employability. Learning and Employability Series Two. York: ESECT and HEA
- Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition: Implications for university career counselors. *Journal of Career Development, 35*(2), 151-165.
- Wittekind, A., Raeder, S., & Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior, 31*(4), 566-586.
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of computer-mediated communication, 10*(3), JCMC1034.
- Yorke, M. (2004). Learning & Employability, Employability in higher education: what it is – what it is not. York, Generic Centre, Learning and Teaching Support Network. Geraadpleegd op 5 april 2018, via:
<https://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/Employability%20in%20HE.pdf>.

Bijlagen

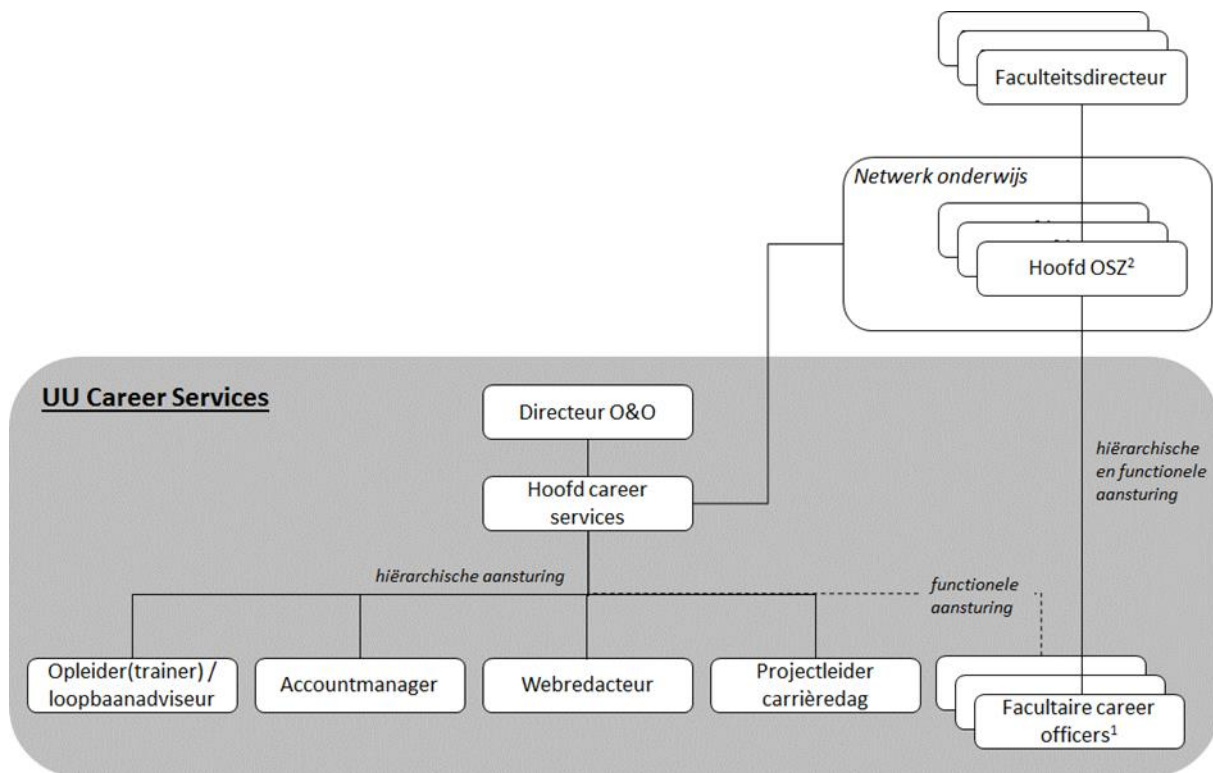
Bijlage 1. Organisatiestructuur Career Services UU

Bijlage 2. Definitieve Vragenlijst

Bijlage 3. Overzicht originele schalen en aangepaste schalen

Bijlage 4. Resultaten schaalconstructie factoranalyse PCA

Bijlage 1 Organisatiestructuur Career Services UU



67

⁶ Per faculteit is één Career Officer aangesteld. Uitzondering is binnen de Faculteit Recht, Economie, Bestuur en Organisationswetenschappen daar is per departement een Career Officer.

Bijlage 2 Definitieve Vragenlijst

Je staat op het punt een vragenlijst in te vullen over jouw verwachtingen wat betreft je kansen op de arbeidsmarkt en de mate van loopbaanondersteuning die je ervaart vanuit de universiteit. Met dit onderzoek krijgt de Universiteit Utrecht meer inzicht in de impact van loopbaanondersteuning die wordt aangeboden binnen je eigen masteropleiding, door *Career Services* en de studieverenigingen.

Voorwaarden om mee te doen zijn:

- je bent student aan de Universiteit Utrecht
- je volgt een master aan de faculteit Geesteswetenschappen of Bètawetenschappen of Recht, Economie en Bestuur & Organisatiewetenschappen

Het invullen van deze vragenlijst duurt ongeveer 5 tot hooguit 10 minuten en je geeft je antwoorden anoniem. In het uiteindelijke onderzoeksverslag kunnen de antwoorden niet naar jou worden herleid. Bovendien is deelname aan het onderzoek is geheel vrijwillig.

Als dank voor je deelname maak je kans op een dopper van de Universiteit Utrecht. Je wordt aan het einde van de vragenlijst doorgestuurd naar een andere webpagina. Je e-mailadres dat je dan opgeeft om mee te loten, kan zo niet gekoppeld worden aan je antwoorden.

Alvast heel erg bedankt voor je deelname!

Met vriendelijke groet,
Marlinda Zijderveld
Student Strategisch Human Resource Management

- Ik heb bovenstaande gelezen en ik doe graag mee aan het onderzoek.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder meerdere faculteiten van de Universiteit Utrecht. Aan welke faculteit volg jij je masteropleiding?

- Geesteswetenschappen
- Bètawetenschappen
- Recht, Economie en Bestuur & Organisatie (REBO)

De volgende vragen gaan over deelname aan activiteiten gericht op je loopbaan.

1. Heb je in het afgelopen jaar een training/workshop gevolgd van de universiteit/de faculteit/de opleiding/de studievereniging ter voorbereiding op de arbeidsmarkt ?
 - Nee
 - Nee, maar wel overwogen
 - Ja

2. Welke workshop(s)/training(en) heb je gevolgd?
 - Workshop over professionele zelfanalyse
 - Workshop over arbeidsmarktverkennen en netwerken
 - Workshop over LinkedIn
 - Workshop over Transferable Skills
 - Workshop over cv maken en/of motivatiebrief schrijven
 - Workshop over sollicitatiegesprekken voeren
 - Workshop over bewust en effectief werken
 - Anders, namelijk: ...

3. Heb je in het afgelopen jaar een **carrière-evenement** bezocht van de universiteit/ de faculteit/de opleiding/de studievereniging?

- Nee → vraag 5
- Nee, maar wel overwogen → vraag 5
- Ja → vraag 4

4. [Faculteit Geesteswetenschappen] Aan welk(e) evenement(en) heb je deelgenomen?

- De UU Careers Day
- De CarrièreNacht Geesteswetenschappen
- Een International Alumni Mixer van Career Services / ESN
- Bijeenkomst(en) met alumni
- Werkbezoek(en)
- Stagevoorlichting
- CV check / LinkedIn photoshoot
- Anders, namelijk: ...

[Faculteit REBO] Aan welk(e) evenement(en) heb je deelgenomen?

- De UU Carrièredag
- Life after USE
- Career Kick-Off
- ECU Career Day
- Inhouse days
- Evenement van de master
- Career Services
- ESN International Alumni Mixer
- Information session on internships

5. Heb je in het afgelopen jaar op de Universiteit Utrecht een afspraak gehad met een Career Officer over je loopbaan?

- Nee
- Nee, maar wel overwogen
- Ja

6. De volgende vragen gaan over de loopbaanondersteuning die jij ervaart vanuit de Universiteit Utrecht. Geef per stelling aan in hoeverre je het hiermee eens bent (1= Helemaal mee oneens, 2= Mee oneens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens).

Ik vind dat de Universiteit Utrecht mij ...	Antwoord
1. ondersteunt in mijn loopbaandoelen voor de toekomst	1 2 3 4 5
1. uitdaagt om te denken over mijn loopbaandoelen	1 2 3 4 5
3. advies geeft in het behalen van mijn loopbaandoelen	1 2 3 4 5
4. helpt om connecties te maken die nuttig zijn voor mijn loopbaan	1 2 3 4 5
5. ondersteunt in de voorbereiding op sollicitaties of assessments	1 2 3 4 5

7. De volgende vragen gaan over jouw verwachte positie op de huidige arbeidsmarkt. Geef bij elke vraag aan in hoeverre je het hiermee eens bent (1= Helemaal mee oneens, 2= Mee oneens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens).

	Antwoord
1. Ik weet wat ik leuk vind/leuk ga vinden in mijn werk	1 2 3 4 5
2. Ik weet wat voor mij belangrijk is in mijn loopbaan	1 2 3 4 5
3. Ik heb duidelijk voor ogen wat mijn passies zijn	1 2 3 4 5
4. Ik weet wat mijn sterke punten zijn	1 2 3 4 5
5. Ik ken mijn eigen beperkingen	1 2 3 4 5
6. Ik weet over welke vaardigheden ik beschik	1 2 3 4 5

7. Ik ken veel mensen die mij kunnen helpen met mijn loopbaan	1 2 3 4 5
8. Ik weet hoe ik mensen in mijn netwerk om hulp kan vragen.	1 2 3 4 5
9. Ik kan de juiste mensen benaderen om mij te helpen met mijn loopbaan	1 2 3 4 5
10. Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben	1 2 3 4 5
11. Ik ben in staat aan mensen duidelijk te maken wat ik wil bereiken in mijn loopbaan	1 2 3 4 5
12. Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind	1 2 3 4 5
13. Ik onderzoek de mogelijkheden voor verdere opleiding	1 2 3 4 5
14. Ik ga op zoek naar de ontwikkelingen binnen mijn vakgebied	1 2 3 4 5
15. Ik verken wat de mogelijkheden voor mij zijn op de arbeidsmarkt	1 2 3 4 5
16. Ik maak voor mezelf duidelijke plannen voor mijn loopbaan	1 2 3 4 5
17. Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn loopbaan	1 2 3 4 5
18. Ik maak een planning voor wat ik wil bereiken in mijn loopbaan	1 2 3 4 5
19. Ik stel voor mezelf doelen die ik wil bereiken in mijn loopbaan	1 2 3 4 5

8. De volgende vragen gaan over jouw verwachte positie op de huidige arbeidsmarkt. Geef bij elke vraag aan in hoeverre je het hiermee eens bent (1= Helemaal mee oneens, 2= Mee oneens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens).

	Antwoord
1. Ik haal hoge cijfers in mijn masteropleiding	1 2 3 4 5
2. Ik zie mijn academische opleiding als topprioriteit	1 2 3 4 5
3. Werkgevers nemen afgestudeerde studenten van de Universiteit Utrecht graag in dienst	1 2 3 4 5
4. De status van de Universiteit Utrecht is een pluspunt in het zoeken naar een baan	1 2 3 4 5
5. Werkgevers richten zich specifiek op de Universiteit Utrecht om nieuwe werknemers te werven van mijn studierichting	1 2 3 4 5
6. Mijn universiteit heeft een uitstekende reputatie in mijn vakgebied	1 2 3 4 5
7. Er melden zich meer mensen aan voor mijn masteropleiding dan dat er beschikbare plekken zijn	1 2 3 4 5
8. Ik heb over het algemeen vertrouwen in mijn succes in sollicitaties en selectie-evenementen	1 2 3 4 5
9. Ik denk dat ik elke baan kan krijgen als mijn ervaring en vaardigheden relevant zijn voor de baan	1 2 3 4 5
10. Op de arbeidsmarkt is grote vraag naar mensen met de door mij gewenste loopbaanrichting	1 2 3 4 5
11. Mijn master leidt tot een loopbaan die over het algemeen wordt gezien als zeer gewild	1 2 3 4 5
12. Er zijn veel vacatures in de geografische omgeving waar ik zoek	1 2 3 4 5
13. Er is momenteel een grote vraag naar afgestudeerde studenten	1 2 3 4 5
14. Ik kan makkelijk baanmogelijkheden vinden in mijn gekozen afstudeerrichting	1 2 3 4 5
15. Werkgevers zijn op zoek naar de vaardigheden en capaciteiten die ik bezit	1 2 3 4 5

9. Tot slot volgen vragen over je persoonlijke (studie)achtergrond. Nogmaals, de vragenlijst wordt anoniem behandeld en verwerkt.

	Antwoord
1. Wat is je leeftijd?	... jaar
2. Wat is je geslacht?	(Man, Vrouw, Wil ik liever niet zeggen)
3. Welke master volg je?	(antwoordopties zijn ingevuld)
4. Wanneer ben je gestart met je masteropleiding?	(maand, jaartal)
5. Wanneer verwacht je af te studeren?	(maand – jaartal)
6. Heb je tijdens je bachelor stage gelopen?	(ja, nee)
7. Heb je tijdens je master stage gelopen of ga je tijdens je master nog stage lopen?	(ja, nee)
8. Heb je werkervaring opgedaan in de richting van je gewenste loopbaan?	(Ja, Enigszins, Nee)
9. In hoeverre verwacht je dat je gaat promoveren?	1 2 3 4 5
1 = niet waarschijnlijk, 2 = beetje onwaarschijnlijk, 3 = neutraal, 4 = een beetje waarschijnlijk, 5 = zeer waarschijnlijk	

Afronding

10. Je bent klaar met het invullen van de vragenlijst. Bedankt voor je deelname aan dit onderzoek. Heb je verder nog vragen of opmerkingen over dit onderzoek?
11. *Career Services* heeft als doel studenten te ondersteunen in de transitie naar de arbeidsmarkt. Heb je nog suggesties voor deze loopbaanondersteuning? Welk soort ondersteuning helpt jou in de voorbereiding op de arbeidsmarkt?
12. Om kans te maken op een dopper met het logo van Universiteit Utrecht, vragen we je om jouw e-mailadres achter te laten. Klik hiervoor op deze link: [link].

Bijlage 3 Overzicht originele schalen en aangepaste schalen

Originele items	Vertaling (met eventuele aanpassing)
Schaal: Teacher Support Scale (Metheny, McWhirter, O'Neil, 2008)	
My teacher...	Ik ervaar dat de universiteit..
1. is interested in my future	1. geïnteresseerd is in mijn toekomst
2. take the time to help me get better grades	2. de tijd neem om te helpen om betere cijfers te krijgen
3. are helpful when I have questions about career issues	3. hulp wil bieden wanneer is vragen heb over loopbaanuitdagingen
4. challenge me to think about my future goals	4. mij uitdaagt om te denken over mijn loopbaandoelen
5. support my goals for the future	5. mij ondersteunt in het behalen van mijn loopbaandoelen
Items met een factorlading >.50 op investeringen	
Schaal: Career Competencies Questionnaire (CCQ; Akkermans, Brenninkmeijer, Huibers & Blonk, 2013)	
Reflection on motivation	Reflectie op motivatie
1. I know what I like in my work	1. Ik weet wat ik leuk vind/leuk ga vinden in mijn werk
2. I know what is important to me in my career	2. Ik weet wat voor mij belangrijk is in mijn loopbaan
3. I can clearly see what my passions are in my work	3. Ik heb duidelijk voor ogen wat mijn passies zijn in mijn werk
Reflection on qualities	Reflectie op kwaliteiten
4. I know my strengths in my work	4. Ik weet wat mijn sterke punten zijn
5. I am familiar with my shortcomings in my work	5. Ik ken mijn eigen beperkingen
6. I am aware of my talents in my work	6. Ik ben me bewust van mijn talenten
7. I know which skills I possess	7. Ik weet over welke vaardigheden ik beschik
Networking	Netwerken
8. I know a lot of people within my work who can help me with my career	8. Ik ken veel mensen op mijn werk die mij kunnen helpen met mijn loopbaan.
9. I know a lot of people outside of my work who can help me with my career	9. Ik ken veel mensen buiten mijn werk wie mij kunnen helpen met mijn loopbaan
10. I know how to ask for advice from people in my network	10. Ik weet hoe ik mensen in mijn netwerk om hulp kan vragen.
11. I am able to approach the right persons to help me with my career	11. Ik kan de juiste mensen benaderen om mij te helpen met mijn loopbaan
Self-profiling	Zelfprofilering
12. I can clearly show others what my strengths are in my work	12. Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben
13. I am able to show others what I want to achieve in my career	13. Ik ben in staat aan mensen duidelijk te maken wat ik wil bereiken in mijn loopbaan
14. I can show the people around me what is important to me in my work	14. Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind
Work Exploration	Werkverkenning
15. I know how to find out what my options are for becoming further educated	15. Ik weet welke ontwikkelingen er zijn binnen mijn vakgebied
16. I know how to search for developments in my area of work	16. Ik ga op zoek naar de ontwikkelingen binnen mijn vakgebied
17. I am able to explore my possibilities on the labor market	17. Ik verken wat de mogelijkheden voor mij zijn op de arbeidsmarkt
Career control	Loopbaanplanning
18. I can make clear career plans	18. Ik maak voor mezelf duidelijke plannen voor mijn

19. I know what I want to have achieved in my career a year from now	loopbaan
20. I can create a layout for what I want to achieve in my career	19. Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn loopbaan
21. I am able to set goals for myself that I want to achieve in my career	20. Ik kan een planning maken voor wat ik wil bereiken in mijn loopbaan
	21. Ik kan voor mijzelf doelen die ik wil bereiken in mijn loopbaan

Schaal: *Self-perceived Employability scale for university students* van Rothwell, Herbert Rothwell (2008)

1. I achieve high grades in relation to my studies	1. Ik haal hoge cijfers in mijn masteropleiding
2. I regard my academic work as top priority	2. Ik zie mijn academisch opleiding als topprioriteit
3. Employers are eager to employ graduates from my university	3. Werkgevers nemen afgestudeerde studenten van de Universiteit Utrecht graag in dienst
4. The status of this university is a significant asset to me in job seeking	4. De status van de Universiteit Utrecht is een pluspunt in het zoeken naar een baan
5. Employers specifically target this university in order to recruit individuals from my subject area(s)	5. Werkgevers richten zich specifiek op de Universiteit Utrecht om nieuwe werknemers te werven van mijn studierichting
6. My university has an outstanding reputation in my field(s) of study	6. Mijn universiteit heeft een uitstekende reputatie in mijn vakgebied
7. A lot more people apply for my degree than there are places available	7. Er melden zich meer mensen aan voor mijn masteropleiding dan dat er beschikbare plekken zijn
8. My chosen subject(s) rank(s) highly in terms of social status	8. Mijn gekozen masteropleiding scoort hoog als het gaat om sociale status
9. I am generally confident of success in job Interviews and selection events	9. Ik heb over het algemeen vertrouwen in mijn succes in sollicitaties en selectie-evenementen
10. People in the career I am aiming for are in high demand in the external labour market	10. Op de arbeidsmarkt is grote vraag naar mensen met de door mij gewenste loopbaanrichting
11. My degree is seen as leading to a specific career that is generally perceived as highly desirable	11. Mijn master leidt tot een loopbaan die over het algemeen wordt gezien als zeer gewild
12. There is generally a strong demand for graduates at the present time	12. Er is momenteel, over het algemeen een grote vraag naar afgestudeerde studenten
13. There are plenty of job vacancies in the geographical area where I am looking	13. Er zijn veel vacatures in de geografische omgeving waar ik zoek
14. I can easily find out about opportunities in my chosen field	14. Ik kan makkelijk baanmogelijkheden vinden in mijn gekozen afstudeerrichting
15. The skills and abilities that I possess are what employers are looking for	15. Werkgevers zijn op zoek naar de vaardigheden en capaciteiten die ik bezit
16. I feel I could get any job so long as my skills and experience are reasonably relevant	16. Ik denk dat ik elke baan kan krijgen als mijn ervaring en vaardigheden relevant zijn voor de baan

Bijlage 4 Factoranalyses (PCA) van meetschalen

Ervaren loopbaanondersteuning (Rotated Component Matrix, ladingen >.300)

Item	Factorlading (λ)
Ik ervaar dat de Universiteit Utrecht mij..	
1... ondersteunt in mijn loopbaandoelen voor de toekomst	.85
2...uitdaagt om na te denken over mijn loopbaandoelen	.77
3...advies geeft voor het behalen van mijn loopbaandoelen	.86
4...ondersteunt in de voorbereiding op sollicitaties of assessments	.73
5...helpt om connecties te maken die nuttig zijn voor mijn loopbaan	.62

Loopbaancompetenties (Rotated Component Matrix, ladingen >.300)

Item	Factorlading (λ)			
	1	2	3	4
16. Ik maak voor mezelf duidelijke plannen voor mijn loopbaan	.849			
18. Ik maak een planning voor wat ik wil bereiken in mijn loopbaan	.804			
19. Ik stel voor mezelf doelen die ik wil bereiken in mijn loopbaan	.752			
17. Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn loopbaan	.723			
11. Ik ben in staat aan mensen duidelijk te maken wat ik wil bereiken in mijn loopbaan	.591			
15. Ik verken wat de mogelijkheden voor mij zijn op de arbeidsmarkt	.426			
9. Ik kan de juiste mensen benaderen om mij te helpen met mijn loopbaan		.848		
7. Ik ken veel mensen die mij kunnen helpen met mijn loopbaan		.799		
8. Ik weet hoe ik mensen in mijn netwerk om hulp kan vragen		.788		
4. Ik weet wat mijn sterke punten zijn			.818	
10. Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben			.710	
6. Ik weet over welke vaardigheden ik beschik			.707	
1. Ik weet wat ik leuk vind/leuk ga vinden in mijn werk				.760
3. Ik heb duidelijk voor ogen wat mijn passies zijn				.665
5. Ik ken mijn eigen beperkingen				.511
12. Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind				.497

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Subschalen loopbaancompetenties

Reflectieve loopbaancompetenties

Item	Factorlading (λ)
4. Ik weet wat mijn sterke punten zijn	.75
12. Ik kan aan mijn omgeving laten zien wat ik belangrijk vind	.69
3. Ik heb duidelijk voor ogen wat mijn passies zijn	.65
6. Ik weet over welke vaardigheden ik beschik	.65
10. Ik kan duidelijk aan anderen laten merken waar ik goed in ben	.63
1. Ik weet wat ik leuk vind/leuk ga vinden in mijn werk	.57
5. Ik ken mijn eigen beperkingen	.44

Communicatieve loopbaancompetenties

Item	Factorlading (λ)
9. Ik kan de juiste mensen benaderen om mij te helpen met mijn loopbaan	.88
8. Ik weet hoe ik mensen in mijn netwerk om hulp kan vragen	.82
7. Ik ken veel mensen die mij kunnen helpen met mijn loopbaan	.82

Gedragmatige loopbaancompetenties

Item	Factorlading (λ)
16. Ik maak voor mijzelf duidelijk duidelijke plannen voor mijn loopbaan	.88
18. Ik maak een planning voor wat ik wil bereiken in mijn loopbaan	.82
19. Ik stel voor mezelf doelen die ik wil bereiken in mijn loopbaan	.79
17. Ik weet wat ik over een jaar bereikt wil hebben in mijn loopbaan	.75

Gepercipieerde inzetbaarheid (Rotated Component Matrix, ladingen >.300)

Item	Factorlading (λ)				
	1	2	3	4	5
10.Op de arbeidsmarkt is grote vraag naar mensen met de door mij gewenste loopbaanrichting	.815				
14.Ik kan makkelijk baanmogelijkheden vinden in mijn gekozen afstudeerrichting	.726				
11.Mijn master leidt tot een loopbaan die over het algemeen wordt gezien als zeer gewild	.724				.365
13.Er is momenteel een grote vraag naar afgestudeerde studenten	.702				
8.Ik heb over het algemeen vertrouwen in mijn succes in sollicitaties en selectie-evenementen		.805			
9.Ik denk dat ik elke baan kan krijgen zolang mijn ervaring en vaardigheden relevant zijn voor de baan		.745			
15.Werkgevers zijn op zoek naar de vaardigheden en capaciteiten die ik bezit		.598			
12.Er zijn veel vacatures in de geografische omgeving waar ik zoek	.422	.541			
4.De status van de Universiteit Utrecht is een pluspunt bij het zoeken naar een baan			.789		
6.Mijn universiteit heeft een uitstekende reputatie in mijn vakgebied			.642		
5.Werkgevers richten zich specifiek op de Universiteit Utrecht om nieuwe werknemers te werven van mijn afstudeerrichting			.589		
1.Ik haal hoge cijfers in mijn masteropleiding				.835	
2.Ik zie mijn academische opleiding als topprioriteit				.741	
7.Er melden zich meer mensen aan voor mijn masteropleiding dan dat er beschikbare plekken zijn					.921

Subschalen samengevoegd: gepercipieerde inzetbaarheid

Item	Factorlading (λ)
14. Ik kan makkelijk baanmogelijkheden vinden in mijn gekozen afstudeerrichting	.831
10. Op de arbeidsmarkt is grote vraag naar mensen met de door mij gewenste loopbaanrichting	.818
13.Er is momenteel een grote vraag naar afgestudeerde studenten	.723
12. Er zijn veel vacatures in de geografische omgeving waar ik zoek	.706
8. Ik heb over het algemeen vertrouwen in mijn succes in sollicitaties en selectie-evenementen	.664
15. Werkgevers zijn op zoek naar de vaardigheden en capaciteiten die ik bezit	.662
11. Mijn master leidt tot een loopbaan die over het algemeen wordt gezien als zeer gewild	.568
9. Ik denk dat ik elke baan kan krijgen zolang mijn ervaring en vaardigheden relevant zijn voor de baan	.567